

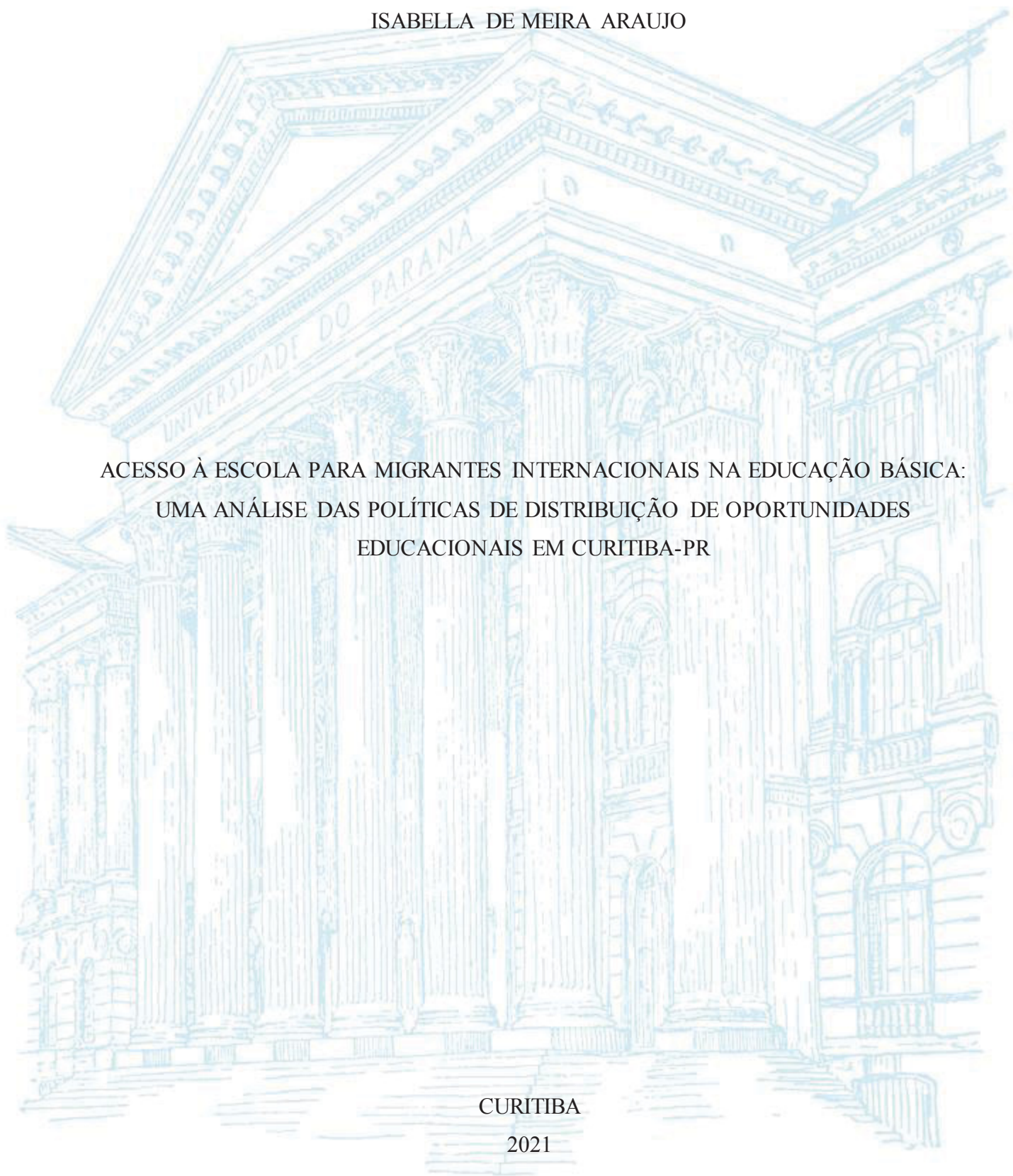
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ISABELLA DE MEIRA ARAUJO

ACESSO À ESCOLA PARA MIGRANTES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES  
EDUCACIONAIS EM CURITIBA-PR

CURITIBA

2021



ISABELLA DE MEIRA ARAUJO

ACESSO À ESCOLA PARA MIGRANTES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES  
EDUCACIONAIS EM CURITIBA-PR

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, no curso de  
Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação.  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Lorena de Oliveira Briel

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Araújo, Isabella de Meira.

Acesso à escola para migrantes internacionais na educação básica:  
uma análise das políticas de distribuição de oportunidades educacionais  
em Curitiba-PR. – Curitiba, 2021.  
210 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ana Lorena de Oliveira Briel

1. Educação e Estado – Curitiba (PR). 2. Políticas educacionais. 3.  
Migrantes. 4. Direito à educação I. Título. II. Universidade Federal do  
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ISABELLA DE MERA ARAUJO** intitulada: **ACESSO À ESCOLA PARA MIGRANTES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS EM CURITIBA-PR**, sob orientação da Profa. Dra. ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Abril de 2021.

Assinatura Eletrônica  
05/05/2021 21:11:17.0

ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
05/05/2021 18:43:13.0

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
06/05/2021 12:09:54.0

GIOVANNA MODÉ MAGALHÃES  
Avaliador Externo (CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO  
À EDUCAÇÃO)

Assinatura Eletrônica  
10/05/2021 16:57:55.0

LÍRIA MARIA BETTIOL LANZA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Universo por me permitir concluir este trabalho com saúde, tendo minha família por perto. Diante de um cenário tão assombroso que nos cerca no ano de 2021, ter alimentação, saúde, moradia, trabalho e educação gratuita é tamanho privilégio. Solidarizo-me com todas as famílias que foram afetadas de alguma maneira pela pandemia do novo coronavírus no Brasil e no mundo.

A realização deste trabalho se colocou como um grande desafio durante a minha trajetória acadêmica, antes mesmo da situação da pandemia havia sido acometida por uma séria doença infectocontagiosa que quase me fez perder a visão. O afastamento das minhas responsabilidades do trabalho e do mestrado me fez repensar muitas situações da vida, dentre elas o sonho em me tornar mestra em educação. Cheguei a cogitar desistir do programa. Porém, graças a uma pessoa extremamente humana e sensível eu senti que poderia voltar a terminar minha pesquisa. Por isso, o meu agradecimento mais especial vai à minha orientadora Ana Lorena, talvez ela não saiba, mas se hoje o meu sonho se torna realidade é graças a sua generosidade em me estender a mão no momento em que mais precisei. Nesse momento ela me mostrou o quanto o papel do docente pode fazer diferença na vida de um estudante (levarei esse ensinamento à minha profissão sempre). Gratidão por acreditar que o término deste trabalho seria possível, por toda a paciência em me explicar conceitos sobre migrações que me pareciam tão abstratos, por todas as longas horas de orientação e desabafos. Admiro a grande pesquisadora e professora que você é!

Gratidão e admiração igualmente aos membros da banca de qualificação e defesa, as professoras Andréa Gouveia, Líria Lanza e Giovanna Magalhães que contribuíram com suas leituras cuidadosas e observações valiosas, para que o meu trabalho tivesse maior qualidade, colaborando imensamente com a conclusão do mesmo. Sou muito grata por ter uma banca composta por tantas mulheres potentes juntas!

A todos os professores da linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná, em especial àqueles que foram meus professores nas disciplinas cursadas: Prof<sup>º</sup> Andréa Gouveia, Prof<sup>º</sup> Marcos Ferraz, Prof<sup>º</sup> Thiago Alves, Prof<sup>º</sup> Angelo Souza, Prof<sup>º</sup> Elisângela Scaff e Prof<sup>º</sup> Gabriela Schneider a vocês à minha eterna admiração e respeito. Sou muito grata pelo acesso à Universidade Pública.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Andréa por toda rede de apoio durante a minha trajetória escolar. Obrigada por serem os primeiros a me mostrarem a importância da

educação e por nunca medirem esforços para que eu buscasse os meus sonhos. Esta conquista também é de vocês.

Meu agradecimento às minhas amigas Fernanda, Juliana, Milena e Yasmin que comemoram comigo a minha aprovação no mestrado e estiveram presentes nos meus momentos de angústia quando pensei em desistir. Obrigada por todo apoio, força e por compreenderem os meus momentos de ausência.

Um agradecimento singular ao meu companheiro Rafael pelos momentos de escuta, presenças silenciosas, incentivo, acolhimento e de debates sobre os direitos sociais. Ter a sua presença foi fundamental para o término desse trabalho.

Agradeço às colegas de mestrado Tatiana, Jéssica e Polyana por todo o companheirismo e troca de ideias nesse processo árduo e ao mesmo tempo gratificante que é fazer pesquisa. Em especial, à minha querida amiga Poly, a qual foi o grande presente que recebi da vida acadêmica. Obrigada por se tornado o meu porto seguro na Universidade, por ter me escutado e me acolhido, levarei os nossos diálogos e cafês para sempre em meu coração.

Registro também o meu agradecimento a todos os participantes das entrevistas realizadas, vocês foram fundamentais para o progresso deste trabalho.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos os meus alunos/as e colegas de profissão da escola pública que eu leciono. Espero que as aprendizagens deste mestrado reverberem nas minhas práticas em sala de aula. Sigo na luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão o viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p.67).*

## RESUMO

O presente estudo aborda o tema do Direito à Educação para estudantes migrantes internacionais e tem como principal objetivo conhecer como a rede municipal de ensino de Curitiba organiza a distribuição de oportunidades educacionais para atender a demanda destes alunos e garantir seu direito à educação básica. Para tanto, foi necessário estudar as formas como a política se constrói a partir do conjunto de disputas, manifestação de demandas e ações das esferas do poder público no processo de inclusão desses estudantes nas escolas públicas. Propõe-se, assim, apresentar a compreensão do Direito à Educação para estudantes migrantes à luz dos principais tratados e acordos internacionais, no contexto das migrações internacionais características do Século XXI. Destarte, para a realização desta pesquisa, utilizaram-se procedimentos de análise qualitativa e quantitativa, a partir da triangulação de três instrumentos principais: (i) análise de dados estatísticos descritivos sobre as características das matrículas de estudantes migrantes internacionais; (ii) análise documental sobre a normatização e legislação destinada a estabelecer as regras de matrícula, classificação, inclusão e procedimentos pedagógicos nos estabelecimentos oficiais do conselho nacional, estadual e municipal; (iii) e realização de entrevistas semiestruturadas com operadores da política de distribuição de oportunidades educacionais, gestores escolares e pedagogas (os) envolvidos no processo de acolhimento dos estudantes. As fontes para a pesquisa empírica foram encontradas na Legislação e normatização brasileira, bem como em documentos do estado do Paraná e do município de Curitiba. Foram utilizados também os microdados de matrícula Censo Escolar INEP/2018, a partir de informações referentes às características desses estudantes como origem, idade, cor, gênero e sua distribuição entre os estabelecimentos de ensino, além das transcrições das entrevistas realizadas. O desenrolar desta pesquisa demonstrou que no município de Curitiba a política educacional para estudantes migrantes internacionais muitas vezes se constrói a partir das demandas que são apresentadas ao poder público. A matrícula de migrantes se realizou antes mesmo de uma organização específica para isso, pois muitas vezes a ação do poder público é estimulada pela mudança na realidade, como uma reação a novas demandas que se desenham pela dinâmica do contexto em que estão inseridas. Além disso, as falas das entrevistadas evidenciaram que ainda que o direito à educação a esses estudantes migrantes esteja amplamente garantido por aparato legal, ainda ocorrem situações que podem gerar alguma violação desse direito. Ademais, também ficou explícito que, para a garantia do direito à educação e a plena inclusão dos estudantes, existem outras barreiras para além do acesso e da matrícula, como em relação à língua e ao status discente a depender da nacionalidade do estudante migrante.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Migrações Internacionais; Direito à educação.



## ABSTRACT

The present study addresses the theme of the Right to Education for international migrant students and its main objective is to understand how the municipal education system in Curitiba organizes the distribution of educational opportunities to meet the demand of international migrant students and guarantee their right to basic education. Therefore, it was necessary to study how politics is built from the set of disputes, manifestation of demands and actions from the spheres of public power in the process of including these students in public schools. It is proposed, therefore, to present the understanding of the Right to Education for migrant students in the light of the main international treaties and agreements, in the context of international migrations, characteristic event of the 21st Century. Thus, in order to conduct this research, were used qualitative and quantitative analysis procedures, based on the triangulation of three main instruments: (i) analysis of descriptive statistical data on the characteristics of matriculation of international migrant students; (ii) documentary analysis of the legislation that establishes the rules for matriculation, classification, inclusion and pedagogical procedures in the official establishments of the national, state and municipal council; (iii) and conducting semi-structured interviews with operators of the policy for the distribution of educational opportunities, school managers and pedagogues involved in the student reception process. The sources for empirical research were found in the Brazilian legislation and regulations, as well as in documents from the state of Paraná and the municipality of Curitiba. The INEP / 2018 School Census matriculation microdata were also used, based on information regarding the characteristics of these students, such as origin, age, color, gender and their distribution among educational establishments, in addition to the transcripts of the interviews carried out. The research demonstrated that in the municipality of Curitiba, the educational policy for international migrant students is built starting from the demands that are presented to the public authorities. The enrolment of migrants took place even before there was any organization for this, because the action of the public power is often stimulated by the change in the reality, as a reaction to new demands that are shaped by the dynamics of the context in which they are inserted. In addition, the interviewees' statements showed that even though the right to education for these migrant students is largely guaranteed by a legal apparatus, there are still situations that violates this right. Besides, it was demonstrated that, in order to guarantee the right to education and the full inclusion of students, there are other barriers beyond the access and matriculation, regarding the language and the status, depending on his/her nationality.

Key-words: Educational Policies; International Migrations; Right to education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da triangulação da presente pesquisa .....	72
Figura 2 – Conjuntos de matrículas utilizadas nas análises sobre a ed. básica de Curitiba no ano de 2018.....	89

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de solicitação de registo nacional migratório (RNE) em Curitiba, 2000 a 2020 .....	23
Gráfico 2 – Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) – Curitiba.....	85
Gráfico 3 – Proporção de matrículas de estudantes migrantes internacionais na rede privada em Curitiba, por país de origem em 2018.....	95
Gráfico 4 – Proporção de matrículas de estudantes migrantes internacionais na rede pública em Curitiba, por país de origem em 2018.....	96
Gráfico 5 – Quantidade de matrícula de estudantes migrantes internacionais da RME de Curitiba por faixa etária, 2018 .....	100

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Estado do Paraná com destaque no município de Curitiba .....	85
Mapa 2 – Estudantes migrantes internacionais matriculados na ed. básica de Curitiba em 2018, por país de origem.....	91
Mapa 3 – Número de matrículas de estudantes migrantes internacionais por escola municipal em Curitiba.....	108
Mapa 4 – Número de matrículas de estudantes migrantes internacionais por centro de educação infantil em Curitiba .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição sobre os entrevistados, Curitiba, 2021 .....	82
Quadro 2 – Categorias de análise dos documentos e das entrevistas .....	83
Quadro 3 – Solicitações de atendimento ao CEIM, Paraná, 2016 a 2017.....	140
Quadro 4 – Situação de ordenamento jurídico do migrante que foi atendido pelo CEIM PR entre 2016 a 2017.....	141
Quadro 5 – Projetos desenvolvidos na Universidade Federal do Paraná (UFPR) por meio do programa Política migratória e universidade brasileira (PMUB), 2021. ....	147
Quadro 6 – Deliberações Conselho Municipal de Educação de Curitiba – CME.....	150
Quadro 7 – Divisão da instrução normativa N° 06/2016 da SME.....	156
Quadro 8 - Levantamento de produções acadêmicas sobre migrantes internacionais.....	201
Quadro 9 - Levantamento de produções acadêmicas sobre imigrantes e refugiados no século XXI.....	202

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de instituições de ensino e matrículas em Curitiba, por dependência administrativa, 2018.....	86
Tabela 2 – Número de matrículas no município de Curitiba, por dependência administrativa, 2018 .....	90
Tabela 3 – Número de matrículas de estudantes migrantes internacionais por país de origem em Curitiba, 2018 .....	92
Tabela 4 – Cor e raça de estudantes migrantes internacionais matriculados na educação básica de Curitiba em 2018, por dependência administrativa.....	97
Tabela 5 – Cor e raça de estudantes da educação básica do município de Curitiba, por dependência administrativa, 2018.....	98
Tabela 6 – Matrículas de estudantes migrantes internacionais na RME de Curitiba por etapa de ensino, 2018 .....	101
Tabela 7 – Atraso escolar e distorção idade/série das matrículas de estudantes migrantes da RME de Curitiba, por etapa de ensino, 2018.....	101
Tabela 8 – Atraso escolar e distorção idade/série das matrículas de estudantes da RME de Curitiba, por etapa de ensino, 2018 .....	104
Tabela 9 – Número de matrículas de estudantes com necessidades especiais na rede municipal de ensino de Curitiba, 2018 .....	106
Tabela 10 – Número de matrículas em atividade complementar e atendimento educacional especializado na RME, Curitiba, 2018 .....	107
Tabela 11 - Distribuição do número de matrículas pelo número de escolas da RME de Curitiba, 2018 .....	109

## LISTA DE SIGLAS

ACNU	ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAMI	Centro de Apoio ao Migrante
CEE-PR	Conselho de Educação Paraná
CEIs	Centros de Educação Infantil Contratados
CEIF	Câmara da Educação Infantil e Ensino Fundamental
CEIM-PR	Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas
CEMEP	Câmara do Ensino Médio e Profissional
CERMA	Conselho Estadual dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná
CF	Constituição Federal
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CLADE	Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação
CMAEEs	Centros Municipais de Atendimento Especializado
CMAEE - CEE TEA	Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CONJUR	Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CTEFE	Coordenadoria Técnica – Estrutura e Funcionamento de Ensino
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DPU	Defensoria Pública da União
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EP	Ensino Profissional
FAS	Fundação De Ação Social
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
MTb	Ministério do Trabalho
NRE	Núcleos Regionais da Educação
Obmigra	Observatório das migrações internacionais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIM	Organização Internacional para as Migrações
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAPI	Plano de Apoio Pedagógico Individualizado
PIDCP	Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
PMUB	Programa Política Migratória e Universidade Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação



RG	Registro Geral
RME	Rede Municipal de Ensino
RNE	Registro Nacional do Estrangeiro
RNM	Registro Nacional Migratório
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEJU	Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos
SINCRE	Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros
SISMEN	Sistema Municipal de Ensino
Sismigra	Sistema de Registro Nacional Migratório
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	United Nations Children's Fund

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	Aspectos gerais sobre a migração internacional no Brasil: um primeiro olhar.....	20
<b>2</b>	<b>O FENÔMENO MIGRATÓRIO NO SÉCULO XXI: primeiras aproximações .....</b>	<b>29</b>
2.1	Os processos migratórios enquanto demanda na formulação das políticas internacionais e nacionais de migração.....	35
2.2	Os migrantes internacionais na legislação brasileira.....	40
<b>3</b>	<b>A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO NO CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS DO SÉC XXI.....</b>	<b>46</b>
3.1	O direito à educação no Brasil: uma inclusão excludente entre nacionais e não nacionais .....	50
3.2	Entre a presença e a ausência da Política Educacional em torno do tema das migrações.....	58
3.3	O ciclo da política de Ball como pressuposto para o entendimento da construção da política pública educacional aos migrantes internacionais.....	67
<b>4</b>	<b>A DEMANDA POR ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES EM CURITIBA E A DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS .....</b>	<b>71</b>
4.1	Tecendo o caminho da pesquisa .....	71
4.2	Caracterização da oferta educacional no município de Curitiba .....	84
4.3	Distribuição de oportunidades educacionais para estudantes migrantes internacionais na Educação Básica de Curitiba .....	88
<b>5</b>	<b>O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DA NORMATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA MIGRANTES INTERNACIONAIS: ENTRE A PRESENÇA E A AUSÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS.....</b>	<b>113</b>
5.1	Sistemas municipais de ensino e o papel dos conselhos de educação.....	113
5.2	Ações do estado na esfera nacional, estadual e municipal frente à demanda das matrículas de estudantes migrantes internacionais: há garantia e efetividade do direito à educação? .....	121
	5.2.1 Nível nacional.....	121
	5.2.2 Nível estadual.....	135
	5.2.3 Nível municipal.....	149
<b>6</b>	<b>Considerações finais .....</b>	<b>175</b>
	REFERÊNCIAS .....	182
	APÊNDICES.....	201
	APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE MIGRANTES INTERNACIONAIS.....	201
	APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE IMIGRANTES E REFUGIADOS NO SÉCULO XXI.....	202
	ANEXOS .....	204
	ANEXO A – Roteiro de entrevista para os operadores da política (Secretaria Municipal de Educação).....	204

ANEXO B – Roteiro de entrevista para os operadores da política (escolas – diretoras, pedagogas, professoras).....	205
ANEXO C – Roteiro de entrevista para o conselheiro do Conselho Nacional de Educação .	206
ANEXO D – Roteiro de entrevista para o defensor público da Defensoria Pública da União .....	207
ANEXO E – Questões elencadas pelo pesquisador Jefferson Mainardes (2006, p. 66) como forma de facilitar a compreensão dos contextos dos “ciclos das políticas” na pesquisa em políticas educacionais:.....	208

## 1 INTRODUÇÃO

Em virtude do contínuo deslocamento de migrantes internacionais pelo mundo, que tem se apresentado de forma cada vez mais marcante, no contexto do século XXI, verifica-se como necessário e urgente o estudo e aprofundamento da temática referente à proteção e promoção dos direitos humanos desses sujeitos, principalmente, no caso desta dissertação, no que concerne ao direito à educação.

O acolhimento e integração das crianças, adolescentes e jovens migrantes internacionais nos sistemas de ensino é uma questão social iminente que defronta múltiplos desafios. De um lado, é preciso considerar aspectos relacionados à aceitação da diversidade cultural, linguística e étnica; a superação da intolerância, da discriminação xenofóbica e das desigualdades; e, de outro, é importante ressaltar outros aspectos mais diretamente relacionados à vida escolar, como as questões de acesso, permanência e condições de aprendizagem, que interferem diretamente na realização do direito pleno à educação desses estudantes.

Pesquisas sobre políticas educacionais e a situação de crianças e jovens migrantes internacionais na escola obrigatória no século XXI têm sido cada vez mais presentes na literatura educacional internacional (KYMLICKA; NORMAN, 1996; SASSEN, 1991; SAYAD, 1988). Todavia, no Brasil, têm-se poucos estudos sobre essa temática no campo das políticas educacionais, ainda que as pesquisas sobre essa questão estejam ocupando cada vez mais espaço entre pesquisadores da área de educação. Aos poucos, o tema vem ganhando maior visibilidade aos olhos da política e da academia, vários autores desenvolvem importantes pesquisas sobre o assunto e contribuem para inserir a discussão na agenda da pesquisa educacional. (PATARRA, 2006; BAENINGER, 2003, 2013; MAGALHÃES, 2010; BARTLETT; RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2015; BUSKO, 2017; COSTA; PEIXOTO, 2018, OLIVEIRA, 2020).

Sob a égide desse cenário, o problema de pesquisa desta dissertação se apresenta com a seguinte indagação: como a rede municipal de ensino de Curitiba organiza a distribuição de oportunidades educacionais para atender a demanda de estudantes migrantes internacionais e garantir seu direito à educação básica?

As oportunidades educacionais tratam de um conjunto de fatores que perpassam a vida escolar, como a oferta educacional pelo poder público nos diferentes sistemas de ensino, as condições de qualidade da educação de um país, estado ou município, questões familiares que possam interferir no acesso e permanência do estudante na escola, políticas educacionais

e políticas de outros setores que possam interferir na oferta escolar, condições da gestão dos sistemas e das escolas, ações de diferentes setores da sociedade que possam interferir nas formas de oferta. A partir de todas essas interfaces que afetam as oportunidades educacionais, é possível sintetizá-las como a estrutura de oferta a partir da qual a educação se realiza, ou seja, as condições de oferta educacional, que envolvem as condições de acesso, permanência e conclusão com qualidade das diferentes etapas da educação escolar, compreendendo as múltiplas desigualdades dessa oferta.

Para esta dissertação, a análise sobre as oportunidades educacionais estará ancorada sobre três condições: 1. Condição de acesso: trata das condições de inclusão no sistema de ensino; 2. Condição de oferta: trata das condições de organização da educação escolar, sobretudo na esfera pública; 3. Distribuição nas instituições: trata da equidade ou das desigualdades que se constroem nos sistemas de ensino e interferem na forma de oferta escolar.

A partir do problema de pesquisa enunciado e de sua contextualização, o objetivo geral da pesquisa é o de conhecer como está organizada a distribuição de oportunidades educacionais para atender a demanda de estudantes migrantes internacionais e garantir seu direito à educação básica, na rede municipal de ensino de Curitiba. Para tanto, é fundamental compreender as formas como a política se constrói a partir do conjunto de disputas, manifestação de demandas e ações das esferas do poder público no processo de inclusão dos estudantes migrantes internacionais nas escolas públicas municipais. Para tanto, alguns objetivos específicos se farão necessários:

- a) Analisar as oportunidades desenhadas pelas políticas, a partir das normativas que regem a matrícula dos estudantes migrantes internacionais nas escolas mantidas pela administração municipal;
- b) Conhecer as ações realizadas pela burocracia educacional<sup>1</sup> para incluir os estudantes e suas famílias aos contextos escolares locais;
- c) Compreender a distribuição de oportunidades educacionais para estudantes migrantes internacionais na rede municipal de ensino;
- d) Entender a articulação entre as normas estabelecidas e a forma como as matrículas estão distribuídas.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho a burocracia educacional será entendida como o *corpus* administrativo da secretaria municipal de educação, bem como todos os operadores da política: professores, diretores, coordenação pedagógica e secretários (BELLARDO, 2015).

Para compreender o caminho que a pesquisa percorrerá é importante, primeiramente, conceituar o campo da Política Educacional no qual o presente estudo se enquadra, pois, como Ball (1994) afirma, o significado que o pesquisador atribui à política influencia a forma como ele interpreta e pesquisa as políticas educacionais.

Apesar da dificuldade de conceituar o campo, devido à sua dimensão multifacetada, que conversa com outras áreas do conhecimento (ciência política, ciência social, economia, direito, entre outros) e que é composto por uma pluralidade de objetos de estudo e metodologias (STREMEL, 2016), toma-se “como objeto do campo de pesquisa em políticas educacionais a relação entre a demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante desta demanda” (SOUZA, 2006, p. 6). Assim, compreende-se que as políticas não se caracterizam como iniciativas advindas somente da ação do governo, mas também, como processo de contestação, negociação ou mesmo luta entre diversos grupos que estão fora das estruturas governamentais formais (STREMEL, 2016).

Assim, a reflexão sobre a forma de apresentação das demandas por educação escolar para migrantes internacionais e as formas de atendimento dessas demandas pelo poder público municipal se inscreve no campo das políticas educacionais, permitindo analisar como as relações entre oferta e demanda contribuem para produzir a forma de distribuição das oportunidades educacionais encontrada no município.

As pesquisas no campo da Política Educacional tomam a “análise da ação governamental em dada área e, para, além disso, as relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais, pois o Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social” (SOUZA, 2016, p. 77). Nesta pesquisa, a ênfase será dada para a relação entre sociedade civil e Estado, na interação entre oferta e demanda por educação, por meio da análise da distribuição dos e das estudantes migrantes internacionais em escolas de educação básica do sistema municipal, concebendo tal distribuição como resultante, entre outros fatores, da demanda por educação apresentada por indivíduos e grupos sociais para o Estado e da oferta educacional como resposta do Estado a tais demandas. Esta relação se concretiza como uma via de mão dupla, pois articula demanda e oferta para compreender a distribuição dos estudantes entre as escolas do sistema municipal de ensino. Archer (2000) reflete que um agente social é sempre ativo, nunca um mero receptor de ações alheias. Desta forma, tanto as famílias dos migrantes internacionais quanto os operadores da política (servidores públicos que atuam em diferentes instâncias dos conselhos e secretarias de educação ou nas escolas) e indivíduos que trabalham em órgãos da sociedade civil atuam, tomam decisões, agem frente às regras estabelecidas pelas normas, modificando-as, interpretando-as, alterando de acordo

com suas percepções da realidade, ou seja, fazendo política. Portanto, as mobilidades internacionais e os sistemas de ensino serão o universo ao qual esta pesquisa circunscreve.

## 1.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE A MIGRAÇÃO INTERNACIONAL NO BRASIL: UM PRIMEIRO OLHAR

A discussão sobre a temática dos migrantes internacionais no contexto do século XXI dentro do sistema de ensino brasileiro ainda é inicial na literatura nacional, provavelmente por ser consequência de um crescimento expressivo recente desta demanda.

Dados do Departamento de Polícia Federal Brasileiro, divulgados pelo Ministério da Justiça<sup>2</sup> indicam que de 2010 a 2018 foram registrados no Brasil um estoque<sup>3</sup> de 774,2 mil imigrantes, ou seja, número que corresponde a menos de 1% da população brasileira. As principais nacionalidades contabilizadas no ano de 2018, por ordem decrescente são: Venezuelanos (39%), Haitianos (14,7%), Colombianos (7,7%), Bolivianos (6,8%) e Uruguaios (6,7%). É importante destacar que até 2019 a melhor fonte de informação a respeito do registro de imigrantes parecia ser o Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros (SINCRE), órgão de responsabilidade da Polícia Federal, que contém dados relativos aos “estrangeiros” que realizam trâmites para a obtenção do Registro Nacional do Estrangeiro (RNE). Contudo, ressalta-se que ele não cobre o número de imigrantes que se encontram no Brasil, uma vez que muitos deles não possuem registro junto à Polícia Federal.

Diga-se de passagem, um dos maiores equívocos da decisão de dificultar a regularização migratória é justamente a impossibilidade de obter dados sobre os migrantes residentes no país em situação irregular, o que por certo compromete o alcance e a qualidade das políticas públicas relativas ao tema (VENTURA, YUJRA, 2019, p. 48).<sup>4</sup>

Os registros da Polícia Federal abrangem apenas os/as imigrantes documentados e não representam o estoque de imigrantes no país/ estado/ município, mas sim aqueles que passaram e se registraram em um órgão de controle na localidade em determinado momento

<sup>2</sup> Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>, acessado em junho de 2020.

<sup>3</sup> Por “estoque migratório” compreende-se o número total de imigrantes no território em análise, em dado período de tempo, isto é, um saldo migratório ou grosso modo o número total de indivíduos imigrantes (UEBEL, 2016, p.3)

<sup>4</sup> As autoras ressaltam que toda pessoa humana jamais pode ser considerada ilegal, uma vez que toda existência humana é lícita: as condutas das pessoas é que poderão ser julgadas enquanto lícitas ou ilícitas, mas suas vidas sempre serão protegidas pelo ordenamento jurídico. Por isso, quando se faz uso do termo “situação migratória irregular”, subentende-se apenas que aquela pessoa não cumpre os requisitos exigidos por lei para entrar e permanecer no território que se encontra (p. 28).

no tempo. A dificuldade em se estimar o total de migrantes internacionais residentes no Brasil decorre tanto das limitações das fontes de informação disponíveis, quanto do desafio de se construir indicadores que avancem nas dimensões descritivas da dinâmica migratória em termos de entradas, saídas e rotatividade (BAENINGER, 2012). Salienta-se também que, após o ano de 2019, com a extinção do Ministério do Trabalho (MTb), o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) assumiu as competências do antigo Ministério no tocante às questões de imigração laboral, incluindo o Conselho Nacional de Imigração (CNIg). Com isso, o OBMigra (Observatório das Migrações Internacionais)<sup>5</sup> passou a cooperar diretamente com o MJSP e ficou responsável por estudos teóricos e empíricos, estando a cargo deste órgão as estatísticas das migrações internacionais no Brasil. Espera-se que com a deferida mudança haja de fato melhora nas bases de dados (hoje, os números variam muito de acordo com a fonte) sobre a população migrante como forma de facilitar entendimento e criação de estratégias para políticas públicas dirigidas à população migrante, pois, como Ventura e Yujira (2019) problematizam, o estado brasileiro revela um equívoco conceitual quando deixa a cargo da Polícia Federal elementos da política migratória, o que contribui para a confusão entre imigrante e criminoso. Sob a égide do Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815 de 1980) até 2017, esses registros compunham o Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiros (Sincere). A partir de 2018, com a aprovação da Nova Lei de Migração (BRASIL, 2017a), receberam a denominação de Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra). “Na base de dados de ambos os sistemas de informação, estão todos os ‘imigrantes que entraram com pedido de cadastro para emissão de seu Registro Nacional Migratório (RNM)’, outrora Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) (OBMigra, 2020).” (BANCO INTERATIVO, UNICAMP, 2020).

Embora não sejam capazes de estimar a população total de imigrantes internacionais residentes no Brasil – na medida em que contempla apenas as pessoas registradas, nos anos selecionados – essas fontes de informação permitem a construção de tendências atualizadas sobre a composição por idade e sexo, país de nascimento, inserção laboral, local de residência e amparo legal responsável por garantir a permanência dos e das imigrantes no Brasil. Além de não abrangerem os indocumentados, as informações do Sincere/Sismigra também não incorporam os solicitantes de refúgio, população que, embora documentada, não possui

---

<sup>5</sup> O OBMigra foi criado em 2013 a partir de uma parceria entre a UNB (Universidade de Brasília), o Ministério do Trabalho e o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), com o objetivo de sistematizar e tornar públicos relatórios e microdados de bases que contemplem o trabalho imigrante no mercado formal. Atualmente essas informações encontram-se no portal do Ministério da Justiça e Segurança Pública – Portal de Imigração Laboral. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados>. Acesso em: jan. 2021. Consultar também: <http://obmigra.mte.gov.br/index.php/component/k2/itemlist/category/51>. Acesso em: jan. 2021.

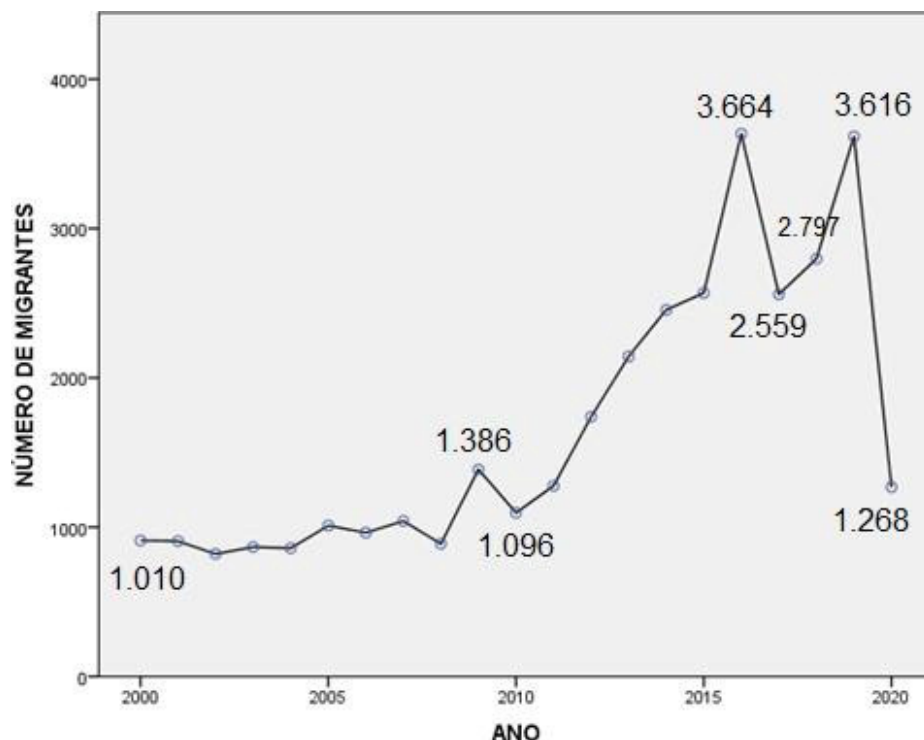


RNM/RNE. A essas limitações somam-se possíveis problemas de preenchimento da informação, recorrentes nos registros administrativos brasileiros (BANCO INTERATIVO, UNICAMP, 2020, não paginado).

O OBmigra então, traz dados mais recentes referente às estatísticas da população migrante no Brasil e expõe no relatório anual de 2020 (BRASIL, 2019b) que de 2011 até 2019 foram registrados cerca de 1.085.673 migrantes e desse total, 399.372 são mulheres – a feminização das migrações internacionais tem aumentado, faz parte da nova era das migrações e já tem sido debatida e mencionada na literatura acadêmica (RAMOS, 2014). O órgão também traz dados sobre os chamados “migrantes de longo termo” (os que permanecem por um período superior no país) de 2010 a 2019 esse número cai para 660.349 imigrantes (sendo 41% mulheres) um volume ainda muito baixo, quando comparado a outros fluxos mundiais. Os maiores números de registros de imigrantes de longo termo foram entre os nacionais da Venezuela (142.250), Paraguai (97.316), Bolívia (57.765) e Haiti (54.182), representando 53% do total de registros.

No caso mais específico do estado e município que circunscrevem a presente pesquisa, o Paraná no ano de 2018 registrou 8.301 novos migrantes, enquanto que em 2019 esse número aumentou para 11.232, sendo 44,7% do sexo feminino e 55,3% masculino. Com relação ao país de nascimento, 3.443 migrantes vieram do Haiti, 3.171 da Venezuela e 1.050 do Paraguai, as três nacionalidades mais expressivas do referido ano. Já o município de Curitiba, em 2018, teve o registro de 2.797 migrantes, enquanto que em 2019 esse número também cresceu e passou a ser de 3.616 distribuídos em 45,4% de mulheres e 54,6% de homens. Tendo o maior contingente nos países Venezuela (1.551), Haiti (588) e Colômbia (160). O gráfico 1, apresenta os registros de entrada dos últimos 20 anos no município e é possível perceber a tendência de crescimento, inclusive em 2020, onde as 1.268 solicitações referem-se apenas ao primeiro trimestre, ou seja, nos primeiros meses do ano houve 35% das solicitações de registro do ano anterior. Como estes dados tratam das solicitações de registro nacional migratório, é possível que os números estejam subestimados em relação ao total de migrantes, incluindo aqueles que não registraram solicitação.

Gráfico 1 – Número de solicitação de registo nacional migratório (RNE) em Curitiba, 2000 a 2020



Nota: Dados de 2020 referem-se apenas ao primeiro trimestre do ano.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Banco Interativo das migrações internacionais, 2020.

Dentre os fluxos migratórios recentes que tiveram o Brasil como destino, a chegada de haitianos e venezuelanos ganhou destaque dado às peculiaridades no processo de entrada no país. O Brasil entrou na rota da diáspora haitiana e precisou dar respostas rápidas ao movimento que se intensificou e ganhou visibilidade a partir de 2010, sobretudo por conta do terremoto que assolou a região sudeste do país. Assim como está lidando atualmente com o aumento exponencial da migração de venezuelanos.

As solicitações de reconhecimento como refugiados para os haitianos foram indeferidas porque os motivos alegados - adversidades decorrentes do terremoto que assolou a cidade de Porto Príncipe - não foram considerados condizentes com as definições da legislação a respeito da situação de refúgio. Com isso, o Brasil criou uma medida específica de concessão de visto humanitário aos haitianos, depois ampliada aos venezuelanos, o qual tem duração de dois anos e é definido como “precário e sazonal” para alguns pesquisadores (REDIN; BARBOSA, 2014, p. 14).

Além dos haitianos, os venezuelanos também ganharam destaque nos fluxos migratórios mais recentes para o Brasil em decorrência de uma forte crise econômica e política que assola a Venezuela, muitos cidadãos estão deixando seu país para buscar proteção

em outros Estados. Segundo dados<sup>6</sup> da Polícia Federal (abril de 2019), organizados pela Coordenação Geral de Polícia de Imigração, em 2015 deram entrada 806 venezuelanos no Brasil, em 2016 esse número praticamente não alterou (807), já em 2017 esse número cresceu para 6.864, em 2018 chegou a 32.496 e em 2019 teve seu auge em 40.308. Com tamanha demanda, o Brasil precisa enfrentar inúmeros desafios.

De acordo com Fernandes e Faria (2017, p. 146), “as ações do governo não se direcionaram para a construção de uma política migratória com bases sólidas, mas sim para o gerenciamento de situações de crise em resposta às pressões da sociedade civil”. Os autores consideram que esses fluxos migratórios internacionais que apresentam o Brasil como destino não podem ser tomados como um sistema consolidado, mas indicam a relevância da situação para a qual o país não se demonstrou preparado.

Entre os migrantes internacionais, encontram-se tanto aqueles que migram por motivos forçados, como os refugiados, os que solicitam asilo político ou humanitário, os que permanecem sem registro oficial da condição migratória (WALDMAN, 2012) nos países de destino, quanto os que migram por motivos de trabalho ou estudo, que o fazem voluntariamente, acompanhando suas famílias e em condição muito diferente dos primeiros. Ressalta-se que apesar de serem fundamentais, as categorias não devem ser naturalizadas, pois, a complexidade dos processos migratórios extrapola a dualidade e dicotomia entre deslocamentos “forçados, econômicos e voluntários”, pois “na diversidade e heterogeneidade de processos migratórios não é possível assumir categorizações tão fechadas e com perspectivas protetivas tão díspares, principalmente quando temos uma série de situações comuns que devem ser protegidas da mesma forma” (BAENINGER *et. al.*, 2018, p.18).

O presente estudo fará uso do termo “migrantes internacionais”, no sentido de abarcar todos os indivíduos que estejam envolvidos nesse fluxo migratório, compreendendo que essa terminologia é bastante ampla e trata de um conjunto não homogêneo de indivíduos com trajetórias migratórias muito distintas.

Em termos conceituais, destaca-se que o status de *refugiado* é conferido à pessoa que está fora de seu país de origem por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública e que, como resultado, necessita de “proteção internacional”, regularizada e garantida por lei (ONU, 1948). Já os

---

6 Devido a uma reestruturação ministerial após a posse do presidente Bolsonaro, houve uma migração dos dados para outra plataforma digital, cujo conteúdo, até o momento, encontra-se fora do ar. Todavia, durante a tessitura desta pesquisa, os dados estavam disponíveis em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/apresentacao-policia-federal-ate-abril-de-2019.pdf>. Acesso em 31 mai. 2019.

*apátridas* constituem um grupo de pessoas que não possuem vínculo de nacionalidade com qualquer Estado, seja porque a legislação interna não os reconhece como nacional, seja porque não há um consenso sobre qual Estado deve reconhecer a cidadania dessas pessoas. Enquanto os *migrantes* são vistos como pessoas envoltas num processo “voluntário” buscando melhores oportunidades de trabalho e educação ou procurando viver com parentes que moram fora do país de origem, de acordo com as definições da ACNUR. O problema é que nem sempre essa migração é decorrente de processos voluntários, muitos indivíduos migram para aliviar dificuldades significativas ocasionadas por desastres naturais, pela fome ou extrema pobreza. Contudo, pessoas que deixam seus países por esses motivos, normalmente, não são consideradas refugiadas, mesmo vivendo sob uma condição sub-humana. Nessa perspectiva, torna-se complexo utilizar os termos imigrantes, refugiados e apátridas de forma isolada ou como termos que indicam situações opostas de vulnerabilidade e segurança, pois, ao fazer uso de tais conceitos, acaba-se por invisibilizar a condição de sujeitos que estão em situação vulnerável, mas não são reconhecidos pela normatização existente e permanecem à mercê de um reconhecimento burocrático.

É por isso que Sayad (1998) define as migrações internacionais como um “fato social completo”, um fenômeno em sua totalidade que não deve ser esgotado em um único campo de estudo, mas que precisa de contribuições de diversas áreas, como sociologia, história, geografia, economia, direito, psicologia, linguística, antropologia, política e educação.

O entendimento dos processos sociais envolvidos nos fluxos de pessoas entre países, regiões e continentes passa pelo reconhecimento de que sob a rubrica *migração internacional* estão envolvidos fenômenos distintos, com grupos sociais e implicações diversas. Sendo assim, os movimentos de pessoas que cruzam fronteiras entre Estados-nação perpassam complexas interligações de instâncias sociais, econômicas, culturais, jurídicas e institucionais (PATARRA, 2006). Neste sentido, todo cuidado é necessário para não tomar a migração internacional como um processo homogêneo. É preciso compreender a multiplicidade e heterogeneidade presente nas dinâmicas dessas migrações e também compreender que cada uma dessas pessoas envoltas no processo migratório traz consigo uma gama de direitos e demandas sociais a serem atendidas, pois independente da situação jurídica, as pessoas têm direito a acessar seus direitos básicos, dentre eles, o direito à educação.

Diante desse contexto, da fragilidade das políticas de acolhimento e inclusão dos migrantes em geral e das políticas de escolarização em específico, torna-se necessário a ampliação de pesquisas que possibilitem estudar as políticas públicas educacionais para migrantes internacionais no Brasil. É neste contexto que se situa esta dissertação.

O estudo utiliza metodologia que articula procedimentos de análise qualitativa e quantitativa, a partir de três instrumentos principais: 1. Análise de dados de matrícula de estudantes migrantes internacionais, informações referentes às suas características (origem, idade, cor, gênero) e sua distribuição entre os estabelecimentos de ensino 2. Análise documental sobre a normatização e legislação destinada a estabelecer as regras de matrícula, classificação, inclusão e procedimentos pedagógicos nos estabelecimentos oficiais do conselho nacional, estadual e municipal; 3. Realização de entrevistas semiestruturadas (roteiros em ANEXO) com operadores da política de distribuição de oportunidades educacionais que atuam em diferentes instâncias dos sistemas de ensino nacional e municipal, bem como gestores escolares e pedagogas (os) envolvidos no processo de acolhimento dos estudantes<sup>7</sup>.

A análise documental ajudará na reflexão sobre como a burocracia educacional está normatizando (ou não) a questão do direito à educação básica, incluindo o acesso e permanência desses estudantes migrantes internacionais nas redes de ensino, com o intuito de conhecer as formas de organização dos sistemas de ensino para seu acolhimento e inclusão na educação básica. A análise da normatização voltada para a matrícula dos estudantes migrantes internacionais está associada à forma de distribuição destes estudantes entre as escolas. A norma, em certa medida, conforma a demanda e organiza a oferta educacional.

A pesquisa documental, como procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos, é de grande valia para as investigações em políticas educacionais e pode ser caracterizada pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico (OLIVEIRA M., 2007).

Cellard (2008) enfatiza que a avaliação crítica constitui a primeira etapa de toda análise documental e que é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Por isso, é tão importante a consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores que se debruçaram sobre objetos de estudos afins: “o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder seu questionamento” (CELLARD, 2008, p. 304). O mesmo autor explica que para produzir uma boa análise é necessário que se defina um caminho, o qual intitula como “quadro teórico” tendo os seguintes passos a) contexto; b) autores e interesses; c) confiabilidade; d) natureza do texto e e) palavras-chave.

---

<sup>7</sup> Foram selecionadas 6 escolas da rede municipal de Curitiba para a realização das entrevistas, sob o critério de escolha daquelas que possuíam maior número de matrículas de migrantes internacionais.

Num primeiro momento, foram selecionados documentos do Conselho Nacional de Educação e do conselho estadual (do Paraná) e municipal (de Curitiba). Todos os documentos encontrados que tinham alguma correspondência com o objeto da pesquisa foram tratados por meio do quadro teórico proposto por Cellard (2008) e de categorias de análise estabelecidas para a reflexão sobre o conteúdo das normas, interpretações acerca do contexto e dos autores daquele documento foram também observadas.

Já as entrevistas semiestruturadas com os diferentes operadores das políticas (secretaria municipal de educação, conselho nacional e municipal de educação e gestores escolares) permitiram analisar as interpretações desses agentes sociais sobre as políticas e a realização do direito à educação básica, com ênfase nas dimensões de acesso e permanência dos estudantes migrantes internacionais. Além do que, o estabelecimento de uma análise articulada entre as perspectivas dos diferentes atores sociais possibilitou uma aproximação com as formas de produção da política a partir de diversos olhares que se entrecruzam.

Devido a isso, optou-se pela abordagem indutiva na entrevista, ou seja, aquela em que o pesquisador não está em busca de uma representatividade no sentido estatístico, mas sim, em busca de explorar; identificar à medida que a acumulação dos dados e do trabalho de análise vai sendo contrastado e passível de arquitetar um quadro teórico (BARBOT, 2015, p. 104).

Após a transcrição das entrevistas, tantos os textos dos documentos quanto os diálogos dos atores sociais foram lidos a partir da óptica de três categorias de análise, cujo conteúdo será pormenorizado mais adiante no Quadro 2 (seção 4.1 – Tecendo o caminho da pesquisa), nesta dissertação.

Outro método de análise que se achou pertinente para conseguir visualizar o panorama geral das matrículas de estudantes migrantes internacionais foi a análise quantitativa. Esta metodologia permitiu conhecer a distribuição de matrículas desses estudantes entre as escolas de educação básica da rede municipal de educação, considerando as diferentes regiões em que se situam, série, dependência administrativa, país de origem, sexo, distorção idade-série, entre outros. A análise utilizou estatística descritiva para conhecer o panorama da distribuição de matrícula dos estudantes a partir da base dos microdados do Censo Escolar, coletados e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>8</sup>, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre o tema. Como o início dos estudos da presente pesquisa ocorreu a partir do ano de 2019, o

---

<sup>8</sup> Os dados estão disponíveis no Portal do Inep, disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acessado em: 8 mar. 2021.

banco de dados disponibilizado pelo INEP foi referente ao ano anterior. Por isso, as análises estatísticas descritivas tiveram o ano de 2018 como recorte de pesquisa.

O olhar sobre três fontes de dados e metodologias diferentes (análise documental, análise de entrevistas e análise descritiva de dados quantitativos) ajuda a adotar uma perspectiva de pesquisa baseada em evidências empíricas diversas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões. Buscar essas diferentes fontes permite a triangulação da pesquisa.

Esta dissertação está organizada em 4 capítulos. No primeiro capítulo é debatido o fenômeno migratório do século XXI e sua reemergência enquanto objeto de pesquisa que requer novos olhares e análises devido à intensificação nos últimos anos e a complexidade que assumiu o processo migratório na contemporaneidade. Assume como pauta de discussão as tensões e disputas em torno da Declaração Universal de Direitos Humanos como documento que estende direitos a toda pessoa humana para além da condição de cidadão de um determinado Estado. Este capítulo também discute outros documentos e convenções que abordam de forma mais direta a questão migratória e que foram ratificados pelo Brasil, também retrata a legislação brasileira específica para migrantes.

O segundo capítulo discorre acerca da construção histórico-social da educação como um direito humano universal que se expande para além das fronteiras dos Estados-nação e também trata sobre as desigualdades que permeiam esse processo.

Na sequência, o terceiro capítulo trata de forma mais específica a metodologia utilizada na pesquisa e também expõe a análise estatística descritiva de dados disponíveis no Censo Escolar/ INEP (2018) sobre os estudantes migrantes internacionais e sua distribuição na educação básica no município de Curitiba, como número de matrículas por dependência administrativa, nacionalidade, faixa etária, atraso escolar e distorção idade-série.

Já no quarto capítulo é realizada análise conjunta de normativas do conselho nacional, conselho estadual e conselho municipal de educação acerca das oportunidades desenhadas pelas políticas, a partir das normativas que regem a matrícula dos estudantes migrantes internacionais nas escolas mantidas pela administração municipal bem como os diálogos estabelecidos pelos agentes sociais que interpretam o texto da política e o vivenciam na prática.

Por fim, as considerações finais apresentam os principais achados da pesquisa, assim como as limitações e as possibilidades para continuidade em pesquisas futuras.



## 2 O FENÔMENO MIGRATÓRIO NO SÉCULO XXI: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Conceituar a migração pode ser algo complexo devido sua amplitude e envolvimento dos mais diversos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, não necessariamente nessa ordem, porém, em interação constante entre estes. A Organização das Nações Unidas define migração como sendo o deslocamento de uma área definidora do fenômeno para outra (um deslocamento a uma distância mínima especificada), que se realizou durante um intervalo de migração determinado e que implicou uma mudança de residência (ONU, 2017), ou ainda, como pessoas envolvidas num processo “voluntário”<sup>9</sup> buscando melhores oportunidades de trabalho e educação ou procurando viver com parentes que moram fora do país de origem (ACNUR, 2018).

Já a Organização Internacional para as Migrações (OIM) define como o processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocamento de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, de pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e de migrantes econômicos (OIM, 2009). A definição por si só do termo já gera disputas entre as organizações internacionais, meios de comunicação, formuladores de políticas, entre outros, por isso é necessário cautela ao usar certas definições como absolutas. O que se pode afirmar é que não se trata de um mero deslocamento entre distintos espaços, os motivos que levam sujeitos a migrarem se mostram mais amplos e complexos. Em termos numéricos, dados de 2018 da OIM apontam que cerca de 258 milhões de migrantes se encontram fora de seu país de origem, ou seja, cerca de 3,4% da população mundial. Quando se compara esse percentual ao ano de 1990, percebe-se que não houve alterações significativas, pois a população migrante correspondia a um valor estimado de 2,9% da população mundial. Ainda que o número absoluto de migrantes tenha aumentado, seu crescimento é estável em relação ao aumento da população mundial (VENTURA; YUJRA, 2019).

O que os pesquisadores da área (SAYAD, 1988, SASSEN, 1991, PATARRA, 1996, BAENINGER, 2003) evidenciam é que esse fenômeno migratório ocorre desde os primórdios da humanidade e têm sido parte de processos históricos relevantes. Desde as culturas antigas, cujas guerras de conquistas propiciavam a formação de colônias, passando pela colonização

---

<sup>9</sup> É sempre necessário relativizar a dicotomia entre voluntário x forçado nos processos migratórios que são tão heterogêneos (BAENINGER, 2018)



da América até a migração para países do primeiro mundo e a atual migração Sul-Sul, os grandes fluxos migratórios estiveram sempre associados a importantes processos históricos, provocando transformações nas sociedades. Diferente da reprodução do sensacionalismo midiático, que apresenta esse fato como novo – quando se trata, na verdade, de uma questão antiga e com raízes na própria formação e no desenvolvimento do mercado mundial e do mercado de trabalho (BASSO, 2003), os deslocamentos sempre existiram, porém, a existência de fronteiras é que faz parte de um processo mais recente, dos últimos 200 anos “as fronteiras não desaparecem, mas flutuam em decorrência das trocas e alianças entre os Estados. Desde as fronteiras físicas até as fronteiras simbólicas” (BAENINGER *et. al.*, 2018, p. 18) e é a regulação das circulações (que já existiam) que geraram grande parte dos conflitos que hoje circunscrevem o processo migratório.

São fronteiras que hoje só se abrem de forma bem restrita e, geralmente temporária, a uma imigração considerada “bem-vinda” por ter um perfil “qualificado-especializado” e ser dirigida a setores considerados estratégicos ou interligados a investimentos de capitais (VILLEN, 2017 p. 29).

Essas fronteiras são estrategicamente “porosas” (BASSO, 2003) produzindo a contrapartida “indocumentada da imigração” (VILLEN, 2016) que é sempre invisibilizada e não contemplada nas estatísticas oficiais, embora ganhe peso e importância crescente nas dinâmicas do fenômeno migratório nas últimas décadas. A relativa facilidade de cruzar fronteiras porosas (geralmente nos países em desenvolvimento) é sucedida por uma grande dificuldade de obter regularização migratória e com isso, a situação irregular torna a pessoa vulnerável à precarização das condições de trabalho e de exclusão dos direitos sociais.

Segundo Patarra e Baeninger (1995), os movimentos migratórios internacionais reassumem importância crescente no cenário mundial, sobretudo ao final dos anos 80, que se caracterizam por desigualdades regionais acentuadas e pela manifestação de conflitos diversos, decorrentes das grandes transformações econômicas, sociais, políticas culturais e ideológicas em curso.

A cientista social aponta que as migrações internacionais contemporâneas apresentam características distintas dos fluxos registrados nos séculos XIX e XX. Uma das novidades relacionadas ao fenômeno é a intensificação da migração Sul-Sul (PATARRA, 2006), configurada pelo movimento cada vez mais vigoroso de pessoas entre e em direção aos países da América Latina e Caribe, bem como de movimentos migratórios oriundos da África e de países como Síria, Líbano e Paquistão, muitos desses fluxos, na verdade, têm o SUL

como destino em razão da proximidade geográfica ou mesmo como alternativa de passagem para, eventualmente, possibilitarem a meta mais almejada de um dia poder entrar no NORTE, onde os salários (diretos e indiretos) costumam ser em média mais altos (VILLEN, 2017, p. 33). As autoras Deisy Ventura e Veronica Yujra (2019) contrapõe a afirmação de que o Norte seja ainda o lugar mais almejado pelos migrantes internacionais, pois afirmam que o fluxo de migrantes nascidos no Sul em direção a outro país da mesma região já superou seu fluxo em direção ao norte, segundo dados da ONU do ano de 2017. O intuito das autoras é mostrar que além dos fluxos migratórios estarem estáveis, não há uma invasão do sul para o norte como a mídia muitas vezes apregoa.

O que está em voga, portanto, não é a entrada de um tema na agenda social, mas sim, a reemergência de um objeto de pesquisa que requer novos olhares e análises devido à complexidade que assumiu o processo migratório na atualidade (PATARRA, 2006).

Na literatura considerada clássica, a partir de estudos etnográficos sobre a migração de argelinos para a França, Sayad (1998) discorreu sobre a relação intrínseca existente entre migração e trabalho, na qual migrantes chegam para suprir a mão de obra muitas vezes desprezada pelos trabalhadores nacionais e como tal permanecem invisíveis. Sayad entende as migrações como um fato social completo, pois, para o sociólogo a imigração e a emigração fazem parte de um mesmo processo social, sendo um fenômeno que comporta transformações na esfera social, na dimensão econômica e cultural no local de partida e de chegada.

Já no final dos anos 70, Sayad levantava um tema que viria a ser muito discutido nos anos seguintes ao afirmar que querem a força de trabalho, mas não desejam a presença daquele ser humano em sua plenitude (SAYAD, 1998). Para o sociólogo, o imigrante vem servir como força de trabalho e passa a constituir um "problema" para o país que o recebe. A necessidade do mercado de trabalho é circunstancial, o "imigrante", a sensação de não pertencimento à nova cultura, a nostalgia de seu país de origem, as memórias, muitas vezes, traumáticas do processo migratório. Além disso, há também a provisoriedade criada pela legislação em que refugiados ou asilados políticos<sup>10</sup> têm prazo para permanência com vistos provisórios.

Patarra (2006) discorre sobre o desafio de concretizar, em termos teórico-conceituais as diversas e complexas interligações de instâncias sociais, econômicas, culturais, jurídicas e

---

<sup>10</sup> O Asilo Político é uma instituição jurídica que visa proteger qualquer cidadão estrangeiro que seja vítima de perseguição no seu país de origem por questões políticas, convicções religiosas ou situações raciais (CIERCO, 2017, p. 18).

institucionais, entre outras, que envolvem os movimentos de pessoas que cruzam fronteiras de Estados-nação.

A mesma autora discorre sobre a crescente importância das migrações internacionais no contexto da globalização, contudo, faz críticas ao discurso neoclássico, ancorado em teorias neoliberais, que tratam da globalização de forma fantasiosa, no sentido que apregoa sobre “estarmos todos conectados”, que a tecnologia nos permitiu avançar fronteiras, que “somos todos uma só nação”. Para Patarra, as migrações internacionais devem ser pensadas e analisadas como resultado dos conflitos e contradições na atual etapa do sistema capitalista. É sob esse viés que a autora critica o posicionamento favorável de Martine (2005) sobre a migração internacional no contexto da globalização: “Na globalização, os capitais, a tecnologia e os bens circulam livremente, mas as pessoas não” (PATARRA, 2006, p. 19). Ou seja, estão presentes a livre circulação de mercadorias, capitais e tecnologias, mas a circulação de pessoas está restrita por vários condicionantes, adotando a regularização de entradas e saídas em função da demanda do mercado de trabalho. A afirmação de Patarra (2006) pode ser repensada devido à complexidade que a tangencia, pois, a depender do produto (seja orgânico ou industrializado) também há limites de circulação entre fronteiras. No entanto, toma-se a crítica da autora sob o viés das fronteiras cada vez mais porosas estritamente para os fluxos de capital, finanças e tecnologia.

Outra autora, que discorre sobre as migrações internacionais no século XXI, Rosana Baeninger (2003; 2014; 2018) discorre que a “diversidade de situações migratórias locais, regionais e internacionais recodifica a complexidade do fenômeno, não sendo possível nos pautarmos apenas no dinamismo econômico em escala nacional e nos fatores pull-push” (BAENINGER, 2014, p.1). A autora também reflete que o fenômeno migratório foi potencializado por causa da decisão de países europeus e dos Estados Unidos de fecharem as suas fronteiras aos imigrantes. Como consequência, houve aumento na presença de países do sul global nesses fluxos, configurando o que chamam de migração Sul-Sul cujo processo acarretou diversas mudanças no perfil de imigrantes que hoje chegam ao Brasil. Há particularidades nesses fluxos migratórios, nas perspectivas do trabalho, do acesso aos direitos sociais, mas também dos traços culturais, traços étnicos.

Falar de imigração e refúgio, hoje mais do que nunca fenômenos imbricados (MAKCAJ, 2008), significa falar de massas de pessoas, não mais provenientes do continente europeu, mas de países periféricos, que se deslocam principalmente para os países centrais. Em menor escala, porém, deslocam-se também aqueles que, a despeito de ocuparem uma posição subordinada no mercado mundial, se encontram

em uma situação um pouco menos dramática, como é o caso do Brasil. (VILLEN, 2016, p.187).

Baeninger (2003) observa que a história migratória brasileira pode ser caracterizada por momentos distintos nos quais processos de atração e/ou repulsão atuaram privilegiando a imigração e a emigração. Do ponto de vista histórico, discorre que a população brasileira é composta por imigrantes que chegaram ao país em movimentos distintos, que vem desde a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, passando pelo tráfico de escravos originários da África, e, a partir do século XIX, culminando com a chegada de milhares de europeus às terras brasileiras. As décadas de 1930 a 1950 são caracterizadas pela vinda de japoneses, gregos, sírios e libaneses, além de uma nova onda de espanhóis, sendo que, a partir da década de 1960, a imigração de estrangeiros para o país praticamente cessou, tendo maior contingente nas migrações internas.

Já nos anos 1980, o fluxo migratório se caracterizou pela emigração de brasileiros para países como Estados Unidos, Japão, Paraguai, Itália, Inglaterra, França, Israel, entre outros, contabilizando mais de um milhão de brasileiros fora do país no início da década de 1990. Com o fenômeno da globalização e a criação de blocos econômicos, a década de 1990 passa a ser marcada pela nova onda de migrações para o Brasil, com a entrada de coreanos e o afluxo de latino-americanos, especialmente para cidades maiores como São Paulo, tendo nesse período certo equilíbrio entre entradas e saídas do país (BAENINGER, 2003).

Figueredo e Zanelatto (2017) ao tratarem sobre as trajetórias das imigrações no Brasil também relatam sobre a inversão de país emigrante para imigrante após os anos 1990. Os pesquisadores abordam que após os anos 2000, no período de governo do presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2010), o cenário econômico brasileiro atraiu a atenção de migrantes de várias partes do mundo, da Europa e, principalmente, de países menos desenvolvidos da América Latina, levados a acreditar que a posição de destaque ocupada pelo Brasil no cenário econômico mundial poderia proporcionar-lhes melhores condições de vida que aquelas que vinham experimentando em seus países de origem, principalmente aos trabalhadores que tiveram suas pátrias destruídas por catástrofes naturais, ou que vinham sofrendo perseguições em virtude de conflitos internos.

Neste novo cenário a economia brasileira passou a ocupar papel de destaque no contexto econômico internacional, fato que vem despertando o interesse, não só de empresas transnacionais, interessadas na obtenção de lucro em um mercado que tem aumentado seu potencial consumidor, como também de trabalhadores imigrantes, que para o Brasil tem se deslocado em grande número, com o propósito de buscar

melhores oportunidades de emprego e renda. (FIGUEREDO; ZANELATTO, p. 85, 2017).

Fernandes (2015) também explica sobre a posição favorável de migração internacional que consolidou o Brasil ao longo dos anos 2000. O autor discorre que em 2008, durante a crise mundial, o país estava em efervescência econômica, via investimentos privados e governamentais na área da construção civil pesada e prospecção de petróleo, mas, “ao mesmo tempo, a política de transferência de renda e inserção laboral de uma parcela da população que se encontrava marginalizada contribuiu para a criação de um considerável mercado interno que ampliou o poder de compra da população” (FERNANDES, 2015, p. 25). Para além do cenário econômico, Rossana Reis (2011) aborda a posição do Brasil com relação à migração, principalmente durante o governo Lula, de forma mais crítica. A autora expõe que o que consolidou o país como destino das migrações, teve a ver com o jogo político lançado pelo ex-presidente em foros internacionais sobre direitos humanos, assim como, os acordos de livre circulação entre países do MERCOSUL.

Trazer o tema das migrações, e mais especificamente a questão dos direitos humanos dos imigrantes, para os fóruns internacionais reforçou as diretrizes mais amplas da política externa brasileira, que nos últimos oito anos tem buscado questionar a hierarquia internacional dentro de organismos multilaterais, fortalecer a cooperação Sul-Sul e denunciar “dois pesos e duas medidas” em relação a temas como direitos humanos e desenvolvimento (REIS, 2011, p.63).

As informações do Sincre demonstram que o aumento do número de registros de migrantes a partir de 2009, no Brasil, se explica entre outros motivos pelas mudanças dos ciclos econômicos, mas também pelos megaeventos (Rio + 20 em 2012; Copa das Confederações e a Jornada Mundial da Juventude em 2013; a Copa do mundo em 2014; e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos em 2016) realizados nos país, assim como por fenômenos específicos que impactaram as dinâmicas da mobilidade humana na região, caso esse do papel desempenhado pelo Brasil no Haiti, associado ao terremoto em 2010 (IPPDH, 2017). Todos esses aspectos criaram cenários favoráveis à vinda de imigrantes para o Brasil. Contudo, é importante ressaltar que como qualquer outro país que passa por um processo de desenvolvimento, as transformações que acontecem na migração internacional são reflexos deste meio, mas também da situação socioeconômica e política dos outros países, principalmente, daqueles com os quais o Brasil faz fronteira.

É neste contexto, por exemplo, em que se insere a recente migração de venezuelanos para o Brasil, essa população está chegando ao país não apenas por um atrativo da economia

brasileira, mas também, por uma crise política convertida em uma crise econômica que assola a Venezuela e que culmina, neste momento, em uma “crise humanitária”. Segundo o ACNUR (2020) até janeiro de 2020 o Brasil já havia reconhecido 37 mil refugiados venezuelanos e venezuelanas, tornando-se assim o país com mais refugiados dessa nacionalidade na América Latina, além disso, “as autoridades brasileiras estimam que cerca de 264 mil venezuelanos vivem atualmente no país.” (ACNUR, 2020). Torna-se importante destacar que, embora a presença dos venezuelanos tenha grande efeito, principalmente no estado de Roraima, o destino principal dessa população não é o Brasil. De acordo com a OIM, até julho de 2018 o país recebeu apenas 2% dos 2,3 milhões de venezuelanos que saíram da Venezuela desde 2015. A migração venezuelana para o Brasil ainda é um fenômeno social recente e, por isso, um vasto campo de investigação, o qual esse trabalho não dará conta de tratar.

## 2.1 OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS ENQUANTO DEMANDA NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DE MIGRAÇÃO.

A migração enquanto fenômeno de grande importância para os Estados Nacionais, com desdobramentos sociais, políticos, econômicos, culturais, entre outros, ganhou destaque e passou a demandar debates e providências em nível mundial.

Diferentes grupos de interesse defendem diferentes concepções de nação para justificar suas escolhas políticas, razão pela qual é tão difícil atribuir a uma única concepção de nação o papel determinante na formulação das políticas de nacionalidade e imigração. Reis (2004) aponta que tais políticas não são fruto da ação de uma entidade abstrata, o “Estado”, mas da luta e da acomodação de interesses divergentes na sociedade e dentro do próprio Estado, sobretudo em democracias liberais. Para a autora, as políticas de migração refletem o dissenso dos diferentes atores políticos, dentro e fora do Estado, sobre a construção de suas fronteiras (p. 160). Além disso, afirma que “a suposta ineficácia das políticas de imigração e nacionalidade não é resultado da perda de soberania do Estado em função do desenvolvimento da economia ou da evolução dos direitos humanos, mas, sim, um espelho das dificuldades de se chegar a um consenso quando se trata de delimitar as fronteiras do Estado” (REIS, 2004, p. 160). Já as autoras Ventura e Yujra (2019), criticam que sendo a política migratória uma prerrogativa da soberania nacional, os Estados podem restringir o ingresso de estrangeiros em seu território e também podem limitar os direitos dos estrangeiros que nele já se encontram.

No século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 vem à tona no final da segunda Guerra Mundial (em virtude, inclusive, do reconhecimento das atrocidades

nela acometidas) e inaugura uma nova fase do debate em torno desse conjunto de direitos que estaria acima das fronteiras nacionais e da soberania dos Estados. Fortalece-se a ideia de que a proteção dos direitos humanos não deve se reduzir ao domínio reservado do Estado, porque revela tema de legítimo interesse internacional e coloca à prova a noção tradicional de soberania absoluta do Estado, que passa a sofrer um processo de relativização, na medida em que são admitidas intervenções no plano nacional em prol da proteção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2008).

Reis (2004) entende a Declaração dos Direitos Humanos pela lógica da sua interpretação mais tradicional, como instrumento que serviria para regular apenas a relação entre os Estados e seus cidadãos. Entretanto, com o reconhecimento cada vez maior do indivíduo no campo internacional, e com o aumento do número de imigrantes no mundo, tornou-se cada vez mais frequente sua utilização como um parâmetro para regular as relações entre os Estados receptores e os imigrantes.

A Declaração trouxe garantias diversas – direito de liberdade de locomoção, garantia à residência dentro das fronteiras de cada Estado, garantia ao regresso, entre outras – representou o primeiro passo no processo de construção da igualdade de direitos (ONU, 1948). Os seus mecanismos de proteção vêm afirmando e reafirmando a não discriminação das mais variáveis naturezas contra os “não nacionais” de um determinado Estado. O artigo 2 da declaração afirma que “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.” (ONU, 1948, não paginado, grifo nosso).

O processo de embates e avanços conceituais sobre a Declaração ocorreu paralelamente à criação de mecanismos de denúncias, comitês de acompanhamento que têm como objetivo acompanhar e monitorar o cumprimento por parte dos países signatários. Tomasevski (2006) relatora Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação (entre os anos de 1998 a 2004) explicita que a consolidação desses direitos é resultado de um processo uma vez que:

onde houver abusos sempre haverá pessoas que vão denunciar e tentar corrigir os erros. A proteção aos direitos humanos foi construída sobre a coragem dessas pessoas em manifestar-se, e a institucionalização dessa prática vem ocorrendo também por pressão, muitas vezes constrangendo os governos a substituírem as regras da lei pela lei de quem demanda a lei (TOMASEVSKI, 2006, p. 62).



Posteriormente, um conjunto de instrumentos assinados nos anos seguintes segue os mesmos princípios, sendo que algumas normas mencionam especificadamente o caso dos “não-cidadãos”, ou seja, de pessoas sem vínculo efetivo com o Estado onde se encontram. Como foi o caso da Convenção Relativa ao Status de Refugiado, em 1951, que buscava adequar a situação das pessoas deslocadas pelos regimes totalitários da Europa nos anos de 1930 e pela Segunda Guerra Mundial. Em 1954, surgiu a Convenção Relativa aos Apátridas, referindo-se basicamente a situações do pós-guerra. Em 1961, foi assinada a Convenção de Prevenção da Formação de Apátridas, e, em 1967, o Protocolo de Refugiados, em Nova York, o qual estendeu o conceito de refugiados para diversas outras categorias (REIS, 2004).

A partir de 1960, outras convenções foram organizadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) com temas que englobavam basicamente a igualdade de direitos entre os trabalhadores estrangeiros e nacionais e a facilitação na entrada de trabalhadores estrangeiros nos países de destino. Assim, em dezembro de 1966, foi aprovado, pela Assembleia Geral da ONU, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP), promulgado pelo Brasil em 1992, mediante decreto nº 592/1992. Esse acordo enfatiza, em seu artigo 12, o direito da pessoa humana de locomover-se livremente. Outro documento de grande impacto internacional e que também ocorreu no mesmo ano foi o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos Sociais e Culturais, adotado também pela ONU e ratificado pelo Brasil em janeiro de 1992 (promulgado pelo decreto nº 591/92). Esse pacto aborda que todos os direitos contidos nele devem ser assegurados sem qualquer discriminação e a educação deve ser garantida como um direito de todos e possui artigo específico para tratar sobre o tema.

Artigo 13:

§1º Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz [...] (BRASIL, 1992, não paginado).

Faz-se importante destacar a Convenção sobre o Direito das Crianças<sup>11</sup> de 1989, a qual estabelece que os Estados devam respeitar os direitos nela anunciados e assegurarão sua aplicação a cada criança sem ordem de distinção. O Comitê para os Direitos das Crianças

---

<sup>11</sup> Foi ratificada pelo Brasil 24 de setembro de 1990 (promulgada pelo Decreto nº 99.710/90).



(estabelecido pelo artigo 43 da Convenção) reforçou que todas as premissas da Convenção devem abranger as crianças não cidadãs e os meninos e meninas pertencentes às minorias, destacando que filhos e filhas de não cidadãos não poderão ser excluídos do sistema escolar (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). A Convenção menciona o respeito aos valores tanto do país de residência, como do país de origem, também dispõe um artigo específico que assegura a proteção e a assistência humanitária para as crianças solicitantes de refúgio ou refugiadas para que estas possam exercer os direitos previstos na Convenção, inclusive o direito à educação.

Em 1990, após anos de negociações, a ONU (1990) aprovou a Convenção sobre a proteção dos Direitos de todos os Trabalhadores Migrantes e os Membros de Suas Famílias. Esse instrumento é, na realidade, uma incorporação de duas convenções da OIT (nº 97 e nº 143) e contempla o conjunto de direito dos imigrantes, incluindo aqueles que vivem ou trabalham indocumentados fora de seus países de origem. Uma proposta importante presente nessa convenção é a da garantia de acesso, pelo imigrante trabalhador, ao Poder judiciário de seu Estado receptor e a todos os seus processos legais, ou seja, caso tenha algum direito violado, o imigrante teria a possibilidade de reivindicar esse direito perante a lei, independentemente de sua condição jurídica (ACNUR, 2018). Em outras palavras, nos países que se comprometerem com essa convenção, a ausência de visto de residência não legitima a violação dos direitos da pessoa. Este é o principal tratado internacional de direitos humanos apto a proteger os migrantes internacionais, contudo, até hoje apenas 48 Estados, e entre eles nenhum país desenvolvido, o ratificaram.

Apesar desse arcabouço legislativo no plano internacional e os avanços nos mecanismos de proteção aos Direitos Humanos que surgiram na segunda metade do século XX, os Estados ainda têm o monopólio da legitimidade da mobilidade para dizer quem entra ou não em seu território e também detêm o controle sobre a concessão ou não da nacionalidade do indivíduo. Ventura e Yujra (2019) satirizam que o direito de migrar costuma ser o “parente pobre” dos direitos humanos, tendo em vista que poucos estados o reconhecem, sendo assim, para o indivíduo é cada vez mais fácil sair de seu país de origem, ao modo que entrar e permanecer “legalmente” no país de destino é cada vez mais difícil.

Benhabib (2007 *apud* MAGALHÃES, 2010) discorre que o controle da imigração é um fator de soberania da nação, de maneira que as mesmas trazem para o Estado o dilema central dos regimes democráticos entre a soberania e a aderência completa aos princípios de direitos humanos universais.

Desta maneira, cabe a reflexão de que apesar das declarações afirmadas e ratificadas por muitos Estados, os direitos humanos para a população migrante - sobretudo para aquela que está sem documentação oficial num determinado país - estará aquém com relação aos de seus nacionais. Magalhães (2010) reflete que há uma distância entre ser sujeito de direitos humanos universais e ser sujeito de direitos de cidadania, com vínculo a um determinado Estado Nacional.

Não obstante dos avanços que todos esses instrumentos trataram sobre o reconhecimento de direitos independente de nacionalidade, a implantação dos mesmos ainda é dependente dos Estados receptores que acolhem (ou não) esses migrantes internacionais. À luz da temática sobre os acordos ratificados Bobbio (2004) ainda se faz presente:

Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. É inegável que existe uma crise dos fundamentos. Não se trata de encontrar o fundamento absoluto – empreendimento sublime, porém desesperado –, mas de buscar, em cada caso concreto, os vários fundamentos possíveis (BOBBIO, 2004, p. 24).

O que se pode perceber é que apesar de avanços no que tange as assinaturas de declarações, convenções, acordos e mudanças nas legislações o que se vê ainda é o estranhamento e discriminação ao migrante internacional por sua origem, principalmente se for pobre e negro. Há uma postura de desconfiança por parte da população nacional que os vê como concorrentes no mercado de trabalho e no acesso aos serviços sociais. São vistos, nesse sentido, como mais um ônus para a estrutura já caótica dos serviços essenciais oferecidos pelo Estado (WALDMAN, 2012).

O mito do estrangeiro como ameaça à segurança ou a presente ideia clichê de que os “migrantes roubam os empregos dos nacionais” são contestadas por intermédio de estudos empíricos confiáveis. Segundo Ventura e Yujra (2019), os migrantes costumam ser mais atingidos pelas crises econômicas do que os nacionais e tendem a retornar aos seus países de origem.

Em grande parte dos países desenvolvidos, migrantes preenchem lacunas do mercado de trabalho, desempenhando funções que são menos buscadas pelos nacionais desses países, e em alguns casos são dificilmente providas. Nos países em desenvolvimento com grandes contingentes populacionais, o percentual de migrantes é tão reduzido em relação à população em geral que seria absurdo responsabilizá-los pelos índices de desemprego. Mas os migrantes são alvos mais

fáceis do que os governantes, banqueiros e empresários que promovem periodicamente essas crises (VENTURA, YUJRA, 2019, p. 30).

É por isso que as autoras defendem a ideia de que em vez de evitar a mobilidade urbana, as restrições a tornam mais perigosa porque fazem com que o migrante chegue ao país de destino em situação de precariedade. Além disso, também revelam mediante dados empíricos que, de modo geral, as populações mais pobres permanecem “sedentárias”, diante da ausência de recursos financeiros e humanos suficientes para o deslocamento. Ressaltam também que é alto o número de migrantes e refugiados que têm formação superior, dispõem de economias ou integram rede de apoio familiar.

É evidente que as dificuldades de entrar em um país de forma regular podem levar um migrante ou refugiado a gastar suas economias em um percurso arriscado, ou ver-se obrigado a pagar os chamados coites que facilitam sua passagem. No entanto, em grande parte dos países, os fluxos migratórios são independentes das redes públicas de assistência. Por outro lado, ainda que alguns contingentes de migrantes possam necessitar de assistência na sua chegada, não se pode confundir os recém-chegados com os migrantes em geral (VENTURA, YUJRA, 2019, p. 30).

Sendo assim, a ideia do migrante como uma ameaça à segurança, aos serviços sociais e ao emprego, ditado pelo senso comum e mídia sensacionalista, precisa ser contestada, refutada e divulgada para a população em geral por meio de estudos e pesquisas com dados empíricos. O que se coloca em pauta então é a contradição entre as normas garantidoras de direitos humanos dos migrantes e a prerrogativa soberana dos Estados de se restringir ao controle das migrações e de acesso à cidadania.

## 2.2 OS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Ainda que o Brasil seja signatário da maioria dos instrumentos internacionais já citados, a norma que regulou por muito tempo a presença dos estrangeiros no país está bem distante da posta nas Normativas dos Direitos Humanos e na Constituição de 1988 que viria alguns anos depois. No início da década de 1980, o Estatuto do Estrangeiro, ou Lei n. 6.815/1980, teve forte influência do período socioeconômico vivido pelo país à época. No governo de João Figueiredo, que já mostrava sinais da forte crise que se estendeu pela década, a realidade do país era de uma forte repulsão populacional. Entretanto, o aumento da imigração em condição indocumentada incentivada pela instabilidade nos países sul-americanos vizinhos foi a grande motivação para a formulação do estatuto (SILVA, 2014). Em suas primeiras disposições, é claramente visível o intuito do estatuto em preservar a

segurança e os demais interesses nacionais. A presença e permanência do estrangeiro é vista como uma ameaça à organização e a manutenção da ordem social econômica do país. Em seu art. 2 fica nítida a soberania nacional “Na aplicação desta lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, sócios econômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional.” (BRASIL, 1980, não paginado).

O Estatuto do Estrangeiro representou um período em que o olhar que pairava sobre o imigrante era de desconfiança, uma possível ameaça, e a lei surgia na necessidade de salvaguardar a segurança nacional por intermédio de garantias legais. Como foi criada antes da Constituição de 1988, suas atribuições se mostraram completamente defasadas, e sua reestruturação era encarada como objetivo crucial para a garantia dos direitos daqueles que ingressavam em território nacional (FERNANDES; FARIA, 2017).

Com a promulgação da Carta Magna de 1988, de caráter humanitário, o Estatuto do Estrangeiro passou a ser contraditório e sem sustentação constitucional. Magalhães (2010) relata que no caso dos direitos educativos foi necessário explicitar por meio do Conselho Estadual e Municipal de São Paulo a prevalência dos direitos constitucionais para que ficasse claro às escolas o direito à educação para estudantes estrangeiros, pois, em seu art. 48 o estatuto coloca entrave na matrícula do estudante que estivesse sem registro.

Após a Constituição de 1988, projetos de revisão do estatuto ou até mesmo de criação de uma nova lei para os migrantes tramitaram no Congresso. Mas, foi só em 2013 a possibilidade de um novo estatuto a partir da portaria nº 2.162/2013 que teve seu reconhecimento somente em 2014. De caráter mais humanitário que seu antecessor, o projeto também conhecido como Lei do Migrante foi sancionado em 2017, tornando-se o novo representante legal dos direitos e deveres dos estrangeiros vindos para o Brasil (SOUZA, 2019). A coexistência entre a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto do Estrangeiro por quase três décadas, tornou-se um anacronismo entre legislações e escancarou o quanto o tema das imigrações foi irrelevante no país.

Diferentemente do Estatuto do Estrangeiro que tratava o imigrante como um estranho, a nova Lei de Migração, Lei nº 13.445 (BRASIL, 2017a) passou a reger a vida dos imigrantes no Brasil sob outras bases e com caráter mais humanitário estando em consonância e compatibilidade com tratados internacionais de Direitos Humanos e com a própria Constituição Federal (CF) brasileira de 1988. A lei trata o imigrante como um concidadão do mundo, com direitos universais garantidos, todos providos gratuita e legitimamente pelo Estado. Destaca-se que a lei foi desenvolvida, também, pela sociedade civil. Sua versão inicial

não foi finalizada antes de uma longa escuta e participação da população, algo inovador se comparado ao estatuto anterior implantado num período em que a sociedade tinha pouca influência perante as decisões governamentais (SOUZA, 2019).

Ao que se refere à educação, a nova Lei de Migração traz em seu Art. 4:

Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017a, não paginado).

De acordo com Oliveira (2020) essa lei representa uma posição política assumida pelo país, desde o final da Ditadura Militar, de buscar cumprir com os acordos internacionais e tratar bem seus imigrantes. Entretanto, com as mudanças políticas mais recentes no Brasil, esse tema, assim como tantos outros relacionados aos valores democráticos, tem sofrido retrocessos. Ressalta-se que a lei sofreu muitos vetos (vinte dispositivos para ser mais exata), durante o governo Temer (2016-2019), que a desconfiguraram. Um dos, por exemplo, deu-se ao conceito de migrante: “pessoa que se desloca de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante, o residente fronteiriço e o apátrida”. A razão para o veto se deu sob a justificativa de que:

O dispositivo estabelece conceito demasiadamente amplo de migrante, abrangendo inclusive o estrangeiro com residência em país fronteiriço, o que estende a todo e qualquer estrangeiro, qualquer que seja sua condição migratória a igualdade com os nacionais, violando a Constituição em seu artigo 5º, que estabelece que aquela igualdade é limitada e tem como critério para sua efetividade a residência do estrangeiro no território nacional (BRASIL, 2017b, não paginado).

O resultado é que toda a lei se refere ao migrante sem dizer, entretanto, o que esse conceito significa. Este veto e o conjunto de vetos que vem depois são uma indicação de que haverá obstáculos aos direitos humanos. Ainda que seja incomparável ao Estatuto do Estrangeiro, tornou-se diferente do que teriam desejado os movimentos e coletivos de imigrantes, como atestam as versões iniciais dos diferentes projetos de lei.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2016, aprovou a Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados, na qual consta a realização do "Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular", em 2018. Trata-se de acordo internacional intergovernamental para a migração internacional, o qual tem como objetivo estabelecer princípios, compromissos e entendimentos entre os países a respeito da migração, com um

marco para a cooperação internacional em relação aos imigrantes e a mobilidade humana, abordando aspectos humanitários, de desenvolvimento e de direitos humanos.

O pacto recomendou também que os países latino-americanos avançassem em suas respectivas leis de migração e que essas sejam baseadas na perspectiva de imigrantes como sujeitos portadores de direitos. No entanto, em janeiro de 2019, o então presidente Jair Bolsonaro anunciou que anularia a sua participação no pacto de migração alegando que o acordo é um instrumento inadequado para lidar com o problema e que a imigração não deve ser tratada como questão global, mas sim de acordo com a realidade e a soberania de cada país, segundo o pronunciamento do chanceler brasileiro Ernesto Araújo<sup>12</sup>. Desde 2015, enquanto atuava como deputado, o atual Presidente da República, Jair Bolsonaro já apresentava declarações polêmicas, com caráter xenofóbico em falas como o trecho citado por Burégio: “a escória do mundo está chegando ao Brasil como se nós não tivéssemos problemas demais para resolver” (BURÉGIO, 2015).

Ventura e Yujra (2019) ajudam a compreender tamanho descompasso:

A ideia de que o mal é trazido pelo outro, o estranho, o de uma cultura diferente, e que é preciso unir-se contra ele, tem servido como amálgama social, em substituição à incomoda realidade de que a ampla maioria dos criminosos nos países desenvolvidos é constituída por pessoas que nele nasceram e cresceram [...] assim, especialmente quando se é conservador – isto é, quando não se desejam mudanças estruturais na sociedade –, é mais fácil encorajar o temor ao outro do que encarar a si mesmo (VENTURA, YUJRA, 2019, p. 27).

Cabe ressaltar que este pronunciamento sobre o Pacto Global provocou reações internacionais adversas e não foi seguido de ações efetivas para alterar a condição do país como signatário do Pacto. Oliveira (2020) faz crítica à posição do atual governo, o qual produz movimentos retrógrados em relação ao que já foi alçado no campo dos direitos universais a toda pessoa humana:

---

<sup>12</sup> O pronunciamento do Chanceler brasileiro foi feito em sua rede social *Twitter*. ARAÚJO, E. **Ernesto Araújo** @ernestofaraujo. Não paginado. Disponível em: <https://twitter.com/ernestofaraujo>. Acessado em: março de 2019.

A posição do Ministro é convergente com os movimentos que elegeram o atual presidente, um compósito de organizações conservadoras do ponto de vista político, econômico, religioso e moral. Uma extrema direita que tentou, durante a campanha eleitoral, ressuscitar o fantasma do comunismo e do socialismo como ameaça à família, aos bons costumes e à moral religiosa. Apropriando-se da Bandeira Nacional com o emblema de “Ordem e Progresso”, os elogios feitos à Ditadura Militar pelo candidato à presidência e a composição da candidatura presidencial, que tem como vice-presidente um general do exército, já demonstravam o caráter extremamente conservador a ser assumido pelo Governo (OLIVEIRA, 2020, p.4).

Ainda que esse discurso não tenha se revertido em fechamento de fronteiras, as falas xenofóbicas do governo endossam a narrativa e os preconceitos daqueles que julgam os migrantes internacionais como uma ameaça à segurança nacional, como pessoas que vão tomar o emprego dos brasileiros ou que o governo vai gastar mais com saúde e educação, entre outras falácias do senso comum (KADLETZ, 2019). Verifica-se que os direitos das populações migrantes não têm sido plenamente atendidos e seu atendimento, muitas vezes, tem ficado a cargo de instituições não governamentais, ligadas a associações religiosas ou de cunho humanitário, com pouca ou nenhuma ação do poder público.

Em 26 de julho de 2019, sob a portaria nº 666, publicada pelo então Ministro da Justiça e Segurança Pública<sup>13</sup> Sérgio Moro, o governo formalizou uma ação de ataque aos fluxos migratórios que têm o Brasil como destino com a utilização do conceito de “pessoa perigosa”. A portaria visa a “deportabilidade” de migrantes que fizerem jus ao conceito.

A Portaria - uma medida normativa que introduz o conceito de “pessoa perigosa” – não apenas (re)inaugura um campo semântico do estrangeiro como risco e ameaça, mas também cria de forma muito real a “ilegalidade” do migrante e o seu significado específico. Como bem aponta o antropólogo americano Nicholas De Genova (2002), a “ilegalidade” é uma condição jurídica produzida pelo Estado como um efeito da lei e muito mais – uma condição social, sustentada como um efeito de formação discursiva (RUSEISHVILI; CHAVES, 2020, p. 17).

Os autores explicitam que apesar da breve vigência da portaria, revogada pela Portaria n. 770 de 11 de outubro de 2019 (BRASIL, 2019a), os conceitos introduzidos nela permaneceram no cenário da legislação migratória e entram em contradição com o que fora posto na Lei de Migração (Lei nº 13.445/ BRASIL, 2017a) respaldada nos direitos humanos. O texto da portaria instaura, ainda que no viés discursivo, um novo paradigma das políticas migratórias brasileiras centrado no princípio de segurança pública, retrocedendo o processo de construção de políticas migratórias humanitárias e inclusivas. Essa atitude do atual governo é

---

<sup>13</sup> Súmula da Portaria nº 666, de 25 de julho de 2019: “Dispõe sobre o impedimento de ingresso, a repatriação e a deportação sumária de pessoa perigosa ou que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal”. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-666-de-25-de-julho-de-2019-207244569>.

muito ilustrativa do que deverá ser a política externa e a política migratória do país nos próximos anos, o que pode vir, mais uma vez, a instaurar instrumentos jurídicos limitantes, bloqueios de fronteira e reforços para forças políticas, que promovem a segregação e a discriminação, apoiados por discursos midiáticos negativos (OLIVEIRA, 2020).



### **3 A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO NO CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS DO SÉC XXI**

Ao tratar da defesa da educação como um direito humano, torna-se fundamental o exercício de consolidação de uma sociedade democrática, igualitária e baseada nos pressupostos da justiça, de modo a reconhecer a educação como um direito de todos os seres humanos, não restrito ao estatuto de cidadania. Ainda que seja importante compreender que o direito à educação se consolidou, antes de tudo, como um direito fundamental de cidadania.

Uma das formas de consolidação dos Estados-Nação foi a defesa de uma unidade de linguagem interna, o que foi largamente possibilitado pela escola, que passou a ensinar a língua padrão. O papel político da língua em relação à construção de nação se tornou forte na época da instauração dos Estados modernos, cujo projeto, com o intuito de unificar para melhor governar, sobrepôs língua e nação (ANDERSON, 2008). A tradição escolar então, que se organiza no Ocidente, se expande e carrega consigo a ideia de preservação letrada da cultura clássica e o processo de civilização de costumes, propiciando a ideia de uma unidade nacional.

O Estado – quando se apropria dessa constelação, quando assume para si a tarefa de instrutor das populações e de pedagogo da nação – incorpora muitas liturgias construídas e postas em prática pela linguagem da escola moderna. Tratava-se de suplantar e provocar mesmo a erosão dos falares e saberes populares ou comunitários. Era essa a tarefa da nação, firmada pelo Estado (BOTO, 2005, p. 784).

Este novo Estado é então o centro de decisões, a regulação da sociedade deixa de se realizar por costumes e passa a ser feita por meio do contrato social dos direitos e deveres. Apresenta uma organização estruturada, formal e complexa, composta por órgãos independentes, mas nunca inteiramente autônomos para decidir, controlar e executar as diretrizes políticas (POGGI, 1981). Nos ideais republicanos que se consolidavam, seria necessária, de forma ideal, uma escola universal, pública e única para todos, bem como, gratuita e obrigatória.

A escola desenhada pelos revolucionários franceses era tida por universal e única para todos, de maneira que os mais talentosos pudessem “naturalmente” expressar o seu mérito e o seu destaque. Surge como bandeira de luta da escola moderna de Estado o sonho republicano por um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal, único e obrigatório. Seria universal por pretender colocar na mesma classe todas as crianças, todos os jovens – meninos e meninas, ricos e pobres, loiros e morenos, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes das cidades ou

dos campos. Supunha-se único porque o ensino ministrado, no conjunto, deveria ser o mesmo quanto a seus conteúdos e a seus métodos, para todos os estudantes, independentemente de quaisquer identidades e pertenças comunitárias por eles abraçadas (BOTO, 2005, p. 785).

O Estado moderno apresenta um movimento de substituição do reconhecimento social do indivíduo e seu status definido em virtude da sua condição de hereditariedade pelo reconhecimento através do mérito. Criam-se, neste movimento, novas formas de hierarquização e produção de privilégios e a escola não ficou fora dessa lógica.

Reis (2004) discute que a ligação entre Estado e nação, construída na modernidade, implica na formação de um laço entre nacionalidade e cidadania. Para a autora, à medida que o Estado-nação é generalizado como a forma de organizar politicamente o mundo, a cidadania passa a ser atribuída em função da nacionalidade. Entre outras coisas, isso significa que o acesso aos direitos de cidadania está condicionado à posse da nacionalidade (REIS, 2004, p. 155).

Com isso, o Estado incorporou a oferta escolar como responsabilidade pública, colocando-a ao seu serviço e constituindo os sistemas nacionais de educação. O estabelecimento dos direitos sociais ao longo do século XVIII e início do século XIX estiveram associados à concepção de que uma sociedade instruída seria condição para uma sociedade livre. Marshall (1967) discorre acerca dessa questão, afirmando que a educação seria mais que um direito social, uma condição para a consolidação das democracias, pois “a educação das crianças estaria diretamente relacionada com a cidadania, como um pré-requisito necessário da liberdade civil”. (MARSHALL, 1967, p.72). Pois, ao garantir os direitos civis, políticos e sociais, o Estado asseguraria que cada integrante da sociedade fosse capaz de participar e usufruir da vida em comunidade.

O conceito de cidadania esteve ligado, por um lado, à ideia de direitos individuais e, por outro, à noção de vínculo com uma comunidade em particular (KYMLICKA; NORMAN, 1996). Pode-se dizer que a cidadania surge com o nascimento do Estado de Direito, uma vez que os indivíduos passam a ter, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos “A constituição de um Estado-nação moderno é tipicamente a origem dos direitos de cidadania, e esses direitos são um símbolo da igualdade de âmbito nacional.” (BENDIX, 1996, p. 135). Logo, a instrução, ou seja, direito à educação, relacionava-se à formação do cidadão.

O grande dilema seria entender a lógica de que para garantir direitos de cidadania, o Estado precisa assegurar igualdade de todos perante a lei, mas o que significaria isso numa

sociedade desigual com multidões de excluídos? “A igualdade formal perante a lei beneficia a princípio apenas aqueles cuja independência social e econômica os habilita a tirar proveito de seus direitos legais.” (BENDIX, 1996, p. 135). Reivindicava-se o reconhecimento de direitos específicos de grupos excluídos não somente pela situação econômica, mas também por sua identidade sociocultural. À preocupação das classes trabalhadoras que motivou os estudos do pós-guerra somavam-se os desafios de garantias de direitos e inclusão de minorias étnicas e religiosas, negros, mulheres, imigrantes etc.

A solidificação da cidadania foi, posteriormente, um elemento necessário para o fortalecimento do Estado de Bem-estar Social, sendo importante instrumento para a manutenção do capitalismo, buscando dentro de um estado liberal e capitalista, minimizar as desigualdades, já que elas são inerentes à organização deste estado. Pode-se dizer que a consolidação do capitalismo, a urbanização e a industrialização também consolidaram a nova estrutura escolar e a ideia de escolarização de massas, uma vez que o ensino formal também foi compreendido como uma exigência do mundo do trabalho, pois para atuar na indústria haveria necessidade de acesso aos conhecimentos escolares como leitura, escrita, matemática, ciências, entre outros.

Assim, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três (CURY, 2002, p. 254).

Dessa maneira, a garantia legal da educação como um direito social é extremamente importante, haja vista que ele é condição para o acesso a outros direitos, para sua participação enquanto cidadão – por isso, é tão importante que o conceito de cidadão seja acionado para além das fronteiras do Estado-nação, pois “a posição dos imigrantes está marcada com frequência por uma condição legal específica: a de estrangeiro e não de cidadão.” (CASTLES; MILLER, 2004, p. 24, tradução nossa). Apesar de a escola ter começado sua existência também como forma de solidificar tais fronteiras (com relação ao aspecto da língua e do nacionalismo), hoje, ela é atribuída como um direito inerente a qualquer pessoa humana, independente de sua localização geográfica e para tal, deve ser assegurada em condição de igualdade. Como Bobbio (2004) bem coloca, não se trata mais de saber quais e quantos são esses direitos e sua natureza e fundamento, mas sim, saber “qual é o

modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.” (BOBBIO, 2004, p. 25).

Ressalta-se que na contemporaneidade a condição de igualdade também precisa ser discutida junto à questão da diferença, pois, como discute Nancy Fraser (2001, p. 245) demandas por reconhecimento das diferenças alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos “pós-socialistas”, identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Sendo assim, os conceitos de justiça e direitos humanos perpassam, tanto por reivindicações defensáveis de igualdade social, como quanto às reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (FRASSER, 2001, p.3). Boaventura de Souza Santos (2006), nesse mesmo contexto, alega que os direitos humanos precisam ser recontextualizados e articulados sob a igualdade na diferença, pois, “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2006, p. 462).

Esse desafio atravessa o direito à educação, uma vez que a escolarização foi marcada no início pela asserção da construção de uma educação escolar comum a todos, na perspectiva da afirmação da igualdade. O que ocorre, porém, é que os processos escolares são marcados pela presença de diversos grupos sociais e culturais - a exemplo dos migrantes internacionais - e que muitas vezes encontram a concepção de uma escola igual para todos, seja na padronização de apostilas, nas avaliações em larga escala ou até mesmo no currículo comum nacional, há uma uniformização do sistema. Ao mesmo tempo, têm-se também políticas de ações afirmativas (no Brasil) que contemplam algumas situações de diversidade como, o exemplo da introdução da cultura e história afro-brasileira, africana e indígena (Lei ° 11.645) (BRASIL, 2008), escola inclusiva, educação do campo, educação quilombola, dentre outros. Entretanto, a demanda por políticas inclusivas de imigrantes nas escolas brasileiras é um ramo absolutamente escasso na Educação, tendo em vista que quando se fala em inclusão no Brasil, prioriza-se discussões sobre portadores de necessidades especiais ou alunos com baixo rendimento socioeconômico. A ausência de pessoas que realmente estejam pensando sobre a política de inclusão para essa parcela da sociedade, que tende a aumentar e não pode ser desprezada, é fato preocupante (SOUZA; SENNA, 2016).

É sob esse viés da igualdade na diferença que será preciso pensar as políticas públicas afirmativas de igualdade e de reconhecimento da diversidade que atendam a população migrante internacional no tocante ao direito universal à educação.

### 3.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA INCLUSÃO EXCLUDENTE ENTRE NACIONAIS E NÃO NACIONAIS

Discorrer sobre os textos constitucionais pode contribuir para reflexão acerca das disputas históricas em torno da declaração da educação como um direito. O intento não é exaurir o tema, mas contextualizar o difícil processo histórico de reconhecimento do direito à educação no Brasil para os ditos “nacionais” e “não nacionais”, que ainda é alvo de controvérsias.

Cury (2008) aborda a questão da complexidade da educação escolar estar posta sob o signo universal do direito e coexistir em países marcados pela desigualdade como herança do processo de colonização e escravatura, como o caso do Brasil. Nesse sentido, a educação coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva, por estar sob o princípio e norma do ordenamento jurídico nacional (e internacional) e ao mesmo tempo não ter sua distribuição efetivamente estendida a todos os sujeitos. Neste viés, o autor explica a consolidação do sistema escolar sob a lógica da expressão “inclusão excludente” (CURY, 2008, p. 210).

Para entender quem foram os “herdeiros” dessa exclusão educacional no Brasil, Cury (2008) faz uso do contexto histórico da legislação educacional. Na constituição Imperial de 1824 a instrução primária é posta como gratuita para todos os “cidadãos brasileiros os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos”, sendo os ingênuos aqueles que nasceram livres e filhos de pais livres. Enquanto os libertos são aqueles alforriados, que, libertando-se da escravidão, recuperaram sua condição de homens livres (CURY, 2008). Portanto, os escravos, indígenas e estrangeiros<sup>14</sup> não eram reconhecidos como cidadãos e eram excluídos do sistema escolar. Waldman (2012) explica que a constituição imperial possuía a visão tradicional do estrangeiro como elemento estranho à sociedade brasileira. “À época da Independência, então, apenas por exclusão sócio étnica, 40% dos habitantes não só não teriam acesso à educação como também não eram tidos como cidadãos.” (CURY, 2008, p. 211). Sem considerar as mulheres que na época detinham “cidadania passiva”, o que aumentaria consideravelmente o universo dos “não cidadãos”.

Outra limitação posta pode ser encontrada na primeira lei geral de educação, em 1827, a qual limitou a gratuidade à educação primária para todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, destinando assim, a educação para a população que vivia nos centros urbanos

---

<sup>14</sup> Vale ressaltar que os portugueses que decidissem assumir a cidadania brasileira tinham esse direito, portanto, nem todos os estrangeiros estavam realmente excluídos.

e excluindo, de forma implícita, a população que vivia no interior do país. Paiva (1988) coloca que o Ato adicional de 1834 também foi um limite à ampliação da instrução primária e gratuita, pois atribuiu às Assembleias Legislativas Provinciais a competência para legislar “sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios para promovê-la”, acontece que as Províncias eram destituídas de recursos advindos de impostos mais rentáveis, fazendo com que a República herdasse um quadro educacional caracterizado pela extrema precariedade dos serviços provinciais de educação.

Sobre as províncias, Cury (2008) também expõe a lei provincial do Rio de Janeiro de 1837 em seu art. 3º que proibia de frequentar as escolas públicas “1º: todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (CURY, 2008, p. 212). Verifica-se, no caso desta província, uma normatização que não apenas não garantia o acesso de todos à escola, mas que estabelecia uma proibição explícita para grupos sociais específicos, historicamente marginalizados. Ressalta-se a exclusão de estrangeiros “pretos africanos” ainda que sejam pessoas livres, o que é demonstrativo do racismo estrutural que não se estendia a outros grupos internacionais.

Após a abolição da escravidão, instaura-se a República Federativa em 1889 entrando em vigor a Constituição Federal em 1891, a qual afirmou o direito à educação para todos, mas deixou ao sujeito individual a procura pela educação escolar, silenciando-se a respeito da gratuidade anteriormente posta. No que tange a condição jurídica dos estrangeiros, Waldman (2012) expõe que tal constituição adota uma política diferente da que foi colocada no período imperial, como necessidade de mão de obra e de povoar o país, o estrangeiro recebe o status de imigrante<sup>15</sup> e se torna componente essencial para o desenvolvimento e riqueza da nação. Desta maneira, a afirmação de direitos na República acaba por contemplar também os estrangeiros residentes no Brasil equiparando o estrangeiro ao nacional no que tange o uso e gozo dos direitos públicos não políticos e direitos civis (*IBIDEM*, p. 51). Contudo, a autora ressalta que essa equiparação não se deu ao acesso à educação, uma vez que não havia preocupação com garantia desse direito sequer aos brasileiros, quem dirá aos estrangeiros. Waldman (2012) expõe que muitos imigrantes reivindicaram espaço nas escolas públicas, porém, sem nem ao menos conseguir abranger todos os nacionais, o Estado brasileiro não só consentiu como também estimulou estes imigrantes a criarem suas próprias escolas no país<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Havia a preferência por imigrantes brancos de origem europeia, o que está diretamente relacionado com as teorias de branqueamento defendidas no período (WALDMAN, 2012).

<sup>16</sup> “Tal posição de consentimento, entretanto, não foi tomada sem preocupação. Há menções de que governantes mostravam-se apreensivos em relação às escolas de imigrantes, ou também denominadas de escolas étnicas, e suas possíveis decorrências, mas declinavam diante da dificuldade de oferecer escolas públicas e professores.

Entretanto, segundo a autora, a partir de 1930 houve uma forte política de nacionalização que limitava cada vez mais o espaço e a liberdade das escolas de imigração.

A ideia da educação como direito só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara, pela primeira vez, no seu Art. 149: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a **estrangeiros** domiciliados no País.” (BRASIL, 1934, grifo nosso), ou seja, foi a primeira constituição que incluiu os estrangeiros como beneficiários do direito à educação. Visivelmente a constituição foi influenciada pelos ideais iluministas, pelas discussões construídas pelo Movimento da Escola Nova e pelo Manifesto dos Pioneiros.

A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado. E, excetuados os casos em que a força se sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito (ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária), as constituições posteriores não fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996, p.25).

No entanto, no ensino secundário houve limitação da matrícula. Aqueles que quisessem prosseguir os estudos deveriam passar por exames de seleção e as vagas dependeriam da capacidade didática do estabelecimento e a gratuidade dependeria da legislação estadual. Mesmo que a carta tenha conferido obrigatoriedade do ensino primário e fixado percentual a promoção da educação no país, omitiu-se na responsabilização de proporcionar meios adequados para acionar judicialmente o Estado em situações de descumprimento de seu dever para com a educação.

Com relação aos fluxos migratórios, Waldman (2012) discorre que na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) é sugerido um sistema de cotas (art. 121, §6º) para a entrada de imigrantes, uma vez que Constituição Republicana estimulou a entrada livre de muitos estrangeiros ao país, a preocupação passa a ter como fundamento principal a integridade nacional “de modo que o ingresso de imigrantes no território nacional sofre restrições fundadas na garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante e é vedada a concentração destes em qualquer ponto do território nacional.” (WALDMAN, 2012, p. 53).

Tal carta teve curta duração por conta do golpe militar que deu origem ao Estado Novo, sendo substituída pela Constituição de 1937, a qual incumbiu a educação à família, priorizando a educação particular e retirando a responsabilidade do Estado no financiamento

---

Deste modo, Estados com alto índices de imigrantes estimularam e conviveram de maneira relativamente pacífica com estas escolas até a ocorrência da Primeira Guerra Mundial.” (WALDMAN, 2012, p. 34).



direto à educação (OLIVEIRA, R. 2007). Deste modo, é possível aferir que nesse período houve uma explícita visão organicista, hierárquica e elitista da educação e da sociedade, uma vez que o Estado se ausentou do papel de garantir educação à população, tanto no sentido de elaboração de políticas públicas como em relação ao financiamento. Durante essa constituição a entrada dos imigrantes também estava condicionada ao “sistema de cotas” pronunciado na carta anterior.

Waldman (2012) explicita que a partir de uma série de decretos de cunho nacionalista, em 1938, as escolas de imigração foram extintas ou transformadas em escolas públicas, pois havia certa intolerância à etnicidade dos imigrantes por ser vista como uma ameaça ao “espírito nacional” (p. 37). A autora complementa que no Art.85 do Decreto nº 406 de 1938 o ensino da língua estrangeira era proibido aos menores de 14 anos e nas escolas direcionadas a estrangeiros adultos deveriam ser ensinados o essencial acerca das Instituições Públicas do Brasil. Em 1939 houve novo decreto (1.545) (BRASIL, 1939) que definiu que os secretários estaduais de educação deveriam implementar e incitar o patriotismo em escolas de áreas de colonização estrangeira, além disso, também deveriam fiscalizar o aprendizado em língua estrangeira. Waldman (2012) alega que nesse período houve até destruição de material didático e prisões de professores e lideranças dos imigrantes. Em suma, foi a partir de todas essas medidas que o processo de inclusão desta população nas instituições públicas pertencentes ao sistema de ensino nacional passou a se verificar na agenda política do Estado Brasileiro.

Após um período de 15 anos de governo Vargas, incluindo a ditadura reconhecida a partir do Estado Novo, a Constituição de 1946 retoma os ideais de uma educação republicana, apresentando um texto que incorpora concepções sobre a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. O desafio do acesso à escola, de preferência pública, obrigatória e gratuita, estava posto para os governos nacionais já no final da década de 1940 e passou a fazer parte do rol de objetivos e metas dos diversos acordos e planos internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos) que guiaram o conjunto dos países na promoção do bem-estar e do desenvolvimento social e econômico (SIMÕES, 2016). A partir desse momento começou, de forma tímida, mas gradativa, a expansão das oportunidades educacionais no Brasil. Cury (2008) expõe que com a CF de 1946 vem à tona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024) (BRASIL, 1961) e que essa lei deixava brechas para que o ensino primário obrigatório não fosse integralmente cumprido, uma vez que no art. 30 fica explícito que aqueles que comprovassem estado de pobreza, os que não pudessem ir à escola por



insuficiência das mesmas ou por já terem suas matrículas encerradas estariam isentos da obrigatoriedade do ensino. Sobre o período o autor reflete:

Raramente a face da desigualdade social, fruto de relações econômicas, sociais, políticas e culturais, foi tão clara: o indivíduo em “estado de pobreza” está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social. Mas, certamente, não está excluído de continuar sendo mantido “clientelisticamente” nos espaços de um trabalho rural. Também o cidadão cujo município ou região do Estado careça de recursos para abertura de escolas ou de vagas para todos também pode ser desobrigado da frequência à escola. Seus cidadãos, contudo, não estão proibidos de serem sujeitos ao trabalho precário (CURY, 2008, p. 214).

Ressalta-se que durante a CF de 1946, o sistema de cotas para a entrada de estrangeiros no Brasil foi retirado sendo condicionado à liberdade de ingresso ao país mediante exigências do interesse nacional (WALDMAN, 2012). Durante o período houve resolução do Conselho de Imigração e Colonização (nº 134) (BRASIL, 1945) que permitiu aos estrangeiros a regência de línguas de seus países de origem em escolas secundárias e profissionais, desde que o ensino fosse ministrado no idioma nacional.

Nos anos de 1950-60 há um grande movimento pela escola pública, universal, obrigatória e gratuita, com o crescimento de matrículas, abertura de novas escolas e início da redução da taxa de analfabetismo no país interrompido pelo período de ditadura civil militar, entre 1964 e 1984. Paradoxalmente, é neste período ditatorial que a educação obrigatória é ampliada para 8 anos de duração, com a reorganização do ensino primário e secundário colegial em um único nível chamado de 1º grau. Nesse momento houve diminuição das imigrações internacionais e o país passou por uma intensa migração da zona rural para os centros urbanos, o que exigiu expansão física e formação docente que considerasse o novo perfil de estudante advindo de vários segmentos das classes populares.

O período corresponde a um marco importante na ampliação do acesso à escola, Oliveira e Araujo (2005) apontam que durante o período da Ditadura Militar (1965-1985) a matrícula do ensino fundamental cresceu em 113,8%. Tal ampliação ocorreu tanto pela expansão da rede física, como também por mudanças na organização e estrutura do sistema de ensino que perpassa pela extinção dos exames de admissão do antigo ginásio e implantação dos oito anos de escolaridade obrigatória com a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Contudo, os mesmos autores ressaltam que o aumento no número de vagas sem a necessária contrapartida orçamentária e precários regimes contratuais de docentes são uma das causas das insatisfatórias condições da educação básica de hoje (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). No que

se refere aos estrangeiros, o período não traz mudanças significativas, mantém restrições a determinados direitos e cargos (WALDMAN, 2012).

Após a Ditadura Militar, com a transição para a abertura democrática, se intensificaram os movimentos de redemocratização do país. Com a nova concepção de Estado Democrático de Direito ocorreram modificações na esfera de atuação do poder público, que acarretaram no reconhecimento de algumas garantias essenciais aos cidadãos, considerando-se, a partir de então, como primordial a educação do povo para o exercício pleno da cidadania (OLIVEIRA, 2007). Neste momento, nota-se que a garantia à educação se deu primeiro como um direito ligado à condição de cidadania, para só posteriormente vir à tona como direito fundamental humano.

Os obstáculos internos ao sistema escolar tornaram-se impeditivos ao prosseguimento nos estudos dos estudantes considerados recém-chegados ao sistema de ensino (população antes excluída da escola), dado que não tinham as mesmas experiências culturais extraescolares dos grupos que já ocupavam o sistema de ensino. Com isso, a taxa de reprovação e evasão na década de 70 e 80 foi consubstancial para que políticas que buscavam a regularização do fluxo do Ensino Fundamental fossem implementadas, como a adoção de ciclos, a promoção automática, e programas de aceleração de aprendizagem<sup>17</sup> (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Com as políticas de combate à reprovação em massa, parte da população que antes era excluída do sistema educacional passou a se manter em seu interior, ainda que seus resultados acadêmicos insatisfatórios caracterizem outra forma de exclusão, uma exclusão dos que foram incluídos como bem coloca Cury (2008). Esses processos de produção de desigualdade, cujo peso assola a sociedade até hoje, mostra a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos, estrangeiros e pessoas fora da faixa etária legal.

Na Constituição Federal de 1988, o Estado e a família são tidos como responsáveis pela educação e, posteriormente, esse dispositivo é expresso também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A grande mudança trazida pelo modelo constitucional de 1988 seria seu aspecto democrático, em especial sua preocupação com a promoção de instrumentos voltados à efetividade do direito à educação. A vinculação atual da educação como um dever do Estado passou a ser maior do que nas Constituições anteriores, o que foi relevante em termos de análise do direito à educação e do papel do Estado neste campo. O ensino passou a

---

<sup>17</sup> Referências a políticas como essas, voltadas à organização do tempo de ensino, redução de reprovação e classificação dos alunos encontram-se nos artigos 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996.

orientar-se com base nos princípios como o da igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas, da liberdade e do pluralismo das concepções pedagógicas. Dessa forma, assegura que o dever do Estado para com a educação se dará, entre outros aspectos, por meio da garantia da educação básica obrigatória e gratuita, ampliada por meio da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009), para crianças e jovens de quatro aos dezessete anos de idade e da oferta, também gratuita, mesmo para os que não se encontrem nesta faixa etária.

Para Waldman (2012) a CF de 1988 tem um marco significativo para a vida dos migrantes internacionais, pois declarou a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A carta ainda equiparou grande parte dos direitos e garantias fundamentais dos migrantes aos nacionais, incluindo os direitos e deveres individuais bem como os direitos sociais, entretanto, excluiu o exercício dos direitos políticos. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a CF de 1988 garantiu a equiparação do direito de migrantes e nacionais à educação, estabelecendo a educação como direito de todos e dever do Estado (e da família).

A legislação infraconstitucional brasileira, sobretudo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) (BRASIL, 1996) e Planos Nacionais de Educação (Lei 10172/01 e 13005/14) (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014) reafirmam o direito constitucional à educação, sua definição enquanto direito público subjetivo e o dever do Estado com relação à sua oferta. Oliveira e Araujo (2005) ressaltam que a proclamação do direito à educação no Brasil precedeu a ampliação do acesso e a sua garantia, ainda hoje não efetivada plenamente.

O que pode ser constatado é que o Brasil avançou em sua legislação, no que diz respeito ao reconhecimento de direitos, na disciplinarização do financiamento, na ampliação do ensino médio e da educação infantil. Porém, apesar do processo de expansão da escolaridade o acesso à educação ainda não é completamente universal.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018), o Brasil se aproximou, mas nunca conseguiu efetivamente assegurar a universalização. Em 2018 ainda havia 429.592 mil crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos fora do Ensino Fundamental. E conforme o relatório de 2020 do 3º ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) (BRASIL, 2014) o Brasil está muito aquém nas metas de quantidade, especialmente da educação infantil, no ensino médio, na educação de jovens e adultos e na educação especial. Além disso, torna-se preocupante o percentual de pessoas de 16 anos que não possuem o ensino fundamental concluído, a meta para 2024 é que pelo menos 95% desses

jovens tenham terminado essa etapa na idade recomenda, porém, o último dado de 2019 mostrou que o Brasil alcançou apenas 78,4%<sup>18</sup> dos jovens com 16 anos. Ou seja, garante-se a entrada no sistema escolar para a maior parte das crianças, mas não para a totalidade da população e tampouco a sua permanência e conclusão. O relatório também apontou a manutenção de algumas desigualdades entre regiões, zona rural e zona urbana, negros e brancos, pobres e ricos. Os sujeitos mais vitimizados continuam a serem os mesmos historicamente excluídos: negros, índios, migrantes, moradores da periferia e das zonas rurais, pobres, pessoas com mais idade “daí que situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela.” (CURY, 2008, p. 217).

A partir das questões apresentadas neste capítulo, verifica-se que a desigualdade educacional no Brasil pode ser compreendida historicamente à luz de três dimensões: ora pela negação do acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão construída internamente no próprio sistema de ensino gerando fracasso escolar ou, ainda, pelos distintos padrões de qualidade oferecido nas diferentes escolas, sejam públicas ou privadas (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). Todavia, é importante salientar que, ainda que seja possível identificar por meio da história o movimento subsequente dessas três dimensões, é necessário analisá-las de forma integrada, uma vez que acesso, permanência, conclusão e qualidade da oferta são fenômenos relacionados.

Portanto, pode-se refletir que o problema da educação brasileira não é só o acesso à educação como direito assegurado à matrícula, mas sim, uma concepção ampliada de acesso, que inclui as condições de oferta, as oportunidades oferecidas a depender da rede ou escola em que o acesso se realiza, o tratamento dos estudantes pelos sistemas de ensino, a trajetória desses alunos durante os anos escolares até a conclusão da educação básica.

Acesso, portanto, implica que todas as crianças e jovens tenham não só o direito assegurado à matrícula na idade própria (vaga na escola), mas também o direito de concluir a educação básica na idade certa e com níveis de aprendizagem adequados. Isso significa que o acesso deve ser integral, ou seja, possibilitando que se alcancem todos os anos escolares da educação básica com aprendizagem satisfatória na idade recomendada. **Mas o acesso também deve ser universal, ou seja, todas as crianças e jovens devem lograr fazê-lo, independente do nível socioeconômico de sua família, das condições de raça/cor, gênero ou qualquer outra característica demográfica** (SIMÕES, 2016, p. 21, grifos nossos).

---

<sup>18</sup> Informação disponibilizada pelo Painel de Monitoramento do PNE. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>.

Não obstante a legislação vigente assegurar a educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, o acesso ainda é permeado por problemas regionais, financeiros, estruturais, mas também por limitações nas oportunidades educacionais às camadas populares ao fazer com que o próprio sistema educacional acentue as desigualdades sociais, seja pela falta de vaga ou pela diferenciação de qualidade das escolas às quais os diferentes grupos sociais têm acesso e ainda pelas condições desiguais de permanência e conclusão da escolaridade. Tais desigualdades podem ser convertidas em novas formas de desigualdades sociais decorrentes do não acesso ou das formas excludentes de acesso que produzem certificações limitadas e com baixo grau de reconhecimento social.

A expansão educacional traz consigo, também, o aumento da importância das credenciais outorgadas pela escola na forma de diplomas e certificações. Tais credenciais são utilizadas, em diferentes situações sociais, para selecionar os indivíduos, atribuir-lhes distintos graus de status, bem como para justificar a estratificação e a desigualdade (BRUEL, 2014, p. 157).

Nesse sentido, as desigualdades acabam sendo mantidas e maximizadas para além dos muros da escola. Dubet (2008), ainda que no contexto francês, discorre sobre isso ao afirmar que a concorrência por recursos educacionais escassos (alto grau de escolaridade ou diplomas de instituições consideradas de “excelência”) tenderá a ser tão mais acirrada quanto mais a escolarização se universalizar e se tornar um importante atributo diferenciador das pessoas e dos grupos, com forte influência no acesso a posições sociais e econômicas.

Frente à produção e reprodução da desigualdade social e educacional que assola o Brasil há décadas, põe-se o desafio à política educacional de atender essa demanda do século XXI: crianças e jovens migrantes internacionais advindos de novos fluxos migratórios que precisam e devem ter seus direitos educacionais assegurados, além de um olhar voltado às suas especificidades como a necessidade de enfrentamento da discriminação e do preconceito, sentimento de não pertencimento, dificuldade de aquisição da língua, falta de acesso à informação e invisibilidade.

### 3.2 ENTRE A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM TORNO DO TEMA DAS MIGRAÇÕES

Ao se debruçar sobre a relação dos migrantes internacionais com a Política Educacional, no contexto do século XXI, foi necessário conhecer os estudos que já se propuseram a pesquisar tal temática, principalmente ao que concerne o direito à educação e

ingresso desses indivíduos nas redes de ensino brasileiras. Para tanto, a busca inicial se deu no Sistema *Redalyc*<sup>19</sup>, projeto conduzido pela *Universidad Autónoma del Estado de México*, com atualmente 1.284 revistas científicas. A partir dos objetivos dessa pesquisa, determinou-se a busca inicial pelo descritor “migrantes internacionais”, sem recorte temporal, a fim de se ter uma dimensão de um conceito que ainda está em ascensão na pesquisa acadêmica. Ao todo foram encontrados 77 artigos, sendo destes, 36 das ciências sociais, 10 da sociologia, 5 da comunicação, 4 da história, 3 da política e o restante das demais áreas, tendo apenas um resultado pertencente à educação.

Posteriormente, em levantamento realizado no portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando o mesmo descritor foram encontrados 54 resultados, sendo destes, a maioria relacionados às áreas: demografia, sociologia, antropologia, ciências sociais, estudos culturais, relações internacionais e a educação com apenas um artigo relacionado.

Já no Banco de Periódicos do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontrados 44 resultados para “migrantes internacionais”, dos quais a grande maioria na área das ciências sociais e apenas um na área da educação. No Apêndice 1 encontram-se as referências dos trabalhos, que com o descritor mencionado, foram selecionados para leitura por se aproximarem e contribuírem com os objetivos do presente estudo, mesmo não sendo específicos do campo educacional.

Como a expressão “migrantes internacionais” ainda é um conceito marcado por disputas e debates na literatura, os resultados foram pouco satisfatórios. Com isso, optou-se por realizar uma segunda busca com os descritores “imigrantes e refugiados” e depois só “imigrantes”, tendo em vista que a maioria dos estudos voltou-se prioritariamente para abordagens históricas e historiográficas dos movimentos migratórios dos séculos XVIII, XIX e início do século XX, optou-se por fazer o recorte temporal no período entre 2000 a 2019, a fim de encontrar estudos que fossem pertinentes às imigrações contemporâneas do século XXI. Dentre os achados, foram selecionados 8 artigos, 4 dissertações e 2 teses para leitura e análise (Apêndice B).

O que se observou de modo geral, é que há muitas referências de diversas áreas sobre a temática, discussões no âmbito do direito, da antropologia, da demografia, das relações internacionais, da ciência política, entre outros e, além disso, há uma subdivisão no tema das migrações, alguns trabalhos dão enfoque ao refúgio, outros à apatridia – o que quer dizer que, nesse universo conceitual e político enorme existe um leque de abordagens, recortes, temas,

---

<sup>19</sup> Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal <https://www.redalyc.org>

entre eles a realização dos direitos sociais. Se por um lado isso se mostra positivo, no sentido de que o fenômeno migratório pode ser discutido sob diversos prismas de análise, por outro, torna-se desafio para o pesquisador conseguir fazer a seleção daquilo que dialoga com o seu tema de pesquisa em específico. No caso desta dissertação, por exemplo, apesar de fazer parte do campo da educação (da política educacional mais especificamente) foi preciso adentrar ao universo de outras áreas do conhecimento como forma de dar consistência e base teórica, pois, apenas textos do âmbito educacional não dariam conta de problematizar os fluxos migratórios. Ao mesmo tempo, essa necessidade é também resultante da constatação de que o tema exige um enfoque intersetorial na medida em que é transpassado por múltiplas facetas e diferentes perspectivas epistemológicas permitem um olhar mais plural sobre a realidade.

Logo, este se coloca como o primeiro desafio da revisão de literatura do presente estudo: cotejar diante de uma vasta literatura aquilo que seja condizente com o objeto de pesquisa e dialogar com outras áreas que não são do domínio da autora. Ressalta-se que esta vasta literatura não se encontra apenas nas revistas acadêmicas, mas também em coletivos e movimentos sociais de imigrantes (CÁRITAS; CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELO; BibliASPA; COMPASSIVA; CAMI, CLADE, entre outros).

O que se observou também é que os trabalhos que envolvem os direitos sociais para a população migrante no Brasil têm sido cada vez mais abordados, principalmente na área da saúde e assistência social (FAQUIN; LANZA, 2018, VENTURA; YUJRA, 2019). O livro intitulado “Saúde de migrantes e refugiados” publicado pelas autoras Deisy Ventura e Verônica Yujra (2019), sob publicação da editora Fiocruz, fazem parte deste exemplo. Apesar de a abordagem ser no âmbito da saúde, as autoras realizaram nos primeiros capítulos arcabouço de dados e conceitos sobre o panorama geral da mobilidade humana internacional e também sobre os migrantes e refugiados no Brasil, dando uma boa base empírica para o leitor sobre as disputas e complexidades que permeiam o tema das migrações, além de refutarem muitos equívocos e mitos que giram em torno do migrante.

Trabalhos que envolvam a educação e a migração internacional ainda são pouco desenvolvidos devido à maioria dos artigos e dissertações serem de publicação recente, situando-se entre os anos de 2017 a 2020, porém, já se percebe que o tema está em ascensão, principalmente nos dois últimos anos. Se de um lado isso permite reconhecer a necessidade da discussão e do aprofundamento do tema da migração atrelado à educação, mostrando a importância de estudos nessa área, de outro lado apresenta-se como uma dificuldade para a construção de um arcabouço que contribua para a definição dos rumos teóricos e metodológicos da presente pesquisa.



Estudos que procuram dar voz aos imigrantes indicam que muitos não conseguem a documentação necessária para regularizar a vida em seus diversos aspectos (trabalho, matrícula em escola pública, etc.), dependendo de vistos provisórios que não são considerados válidos para todos os efeitos (MAGALHÃES<sup>20</sup>, 2010; MAGALHÃES; SCHILLING 2012). Ao tratar sobre o direito humano à educação para os e as imigrantes da Bolívia que vivem no estado de São Paulo, as autoras citadas constataram que nenhum dos entrevistados participantes do estudo “ingressou imediatamente na escola logo que chegou” (MAGALHÃES; SCHILLING 2012, p. 129). Todas as crianças e jovens permaneceram pelo menos um ano fora do sistema escolar. Muitos em virtude da exigência de documentação e outros devido à dificuldade com a língua. Os relatos das famílias indicam que há muitas barreiras internas às escolas, como as experiências de discriminação e violência vivenciadas pelos estudantes, além das diferenças abissais entre o modelo de escola brasileiro e boliviano, o que levou uma mãe a dizer que gostaria que tivesse uma escola separada para bolivianos, mas, sob o ponto de vista das autoras tal sugestão precisa ser superada “A nosso ver e numa perspectiva de Direitos Humanos, a ideia da segregação representa justamente um retrocesso a ser superado” (Idem, p. 61).

Cunha (2015) discute que há um choque de cultura e de gerações dentro das famílias de imigrantes, o que atribui à falta de uma política de inclusão voltada para o aluno imigrante na sala de aula, e também na comunidade na qual sua família escolheu para se estabelecer em um novo território.

Esses mesmos obstáculos também foram evidenciados na pesquisa das autoras Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015) as quais analisaram três distintos fluxos de migração na América Latina e Caribe “a maioria dos países das Américas professam o respeito pelo direito do migrante à educação; no entanto, geralmente o acesso à educação é limitado, e o apoio às crianças (i)migrantes, raro” (BARTLETT; RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2015, p. 1155). Segundo as autoras, alguns entrevistados haitianos relataram dificuldade para conseguir certidão de nascimento dos filhos que nasceram na República Dominicana bem como tiveram acesso negado ao ensino primário sob a justificativa de falta de documentos e quando conseguiram o acesso, foram obrigados a pagar taxas escolares que não foram exigidas de seus pares dominicanos. As pesquisadoras sugerem que a falta de documentos representa o

---

<sup>20</sup> A leitura da dissertação da referida autora, intitulada “Fronteiras do Direito Humano à Educação: um estudo sobre imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo” publicada no ano de 2010 foi de extrema importância para a presente pesquisa, pois permitiu conhecimento sobre as principais referências em torno da temática das migrações.



principal obstáculo ao acesso à escolarização. Fato que vai totalmente contra a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989, que estipulou o direito à identidade legal, ou seja, o direito ao registro de nascimento imediatamente após o nascimento, o direito a um nome e o direito a uma nacionalidade. A Convenção também decretou o *princípio da não discriminação*, o qual proíbe os estados de tratar crianças de maneira diferente com base em sua nacionalidade, origem nacional ou status legal (WALDMAN, 2012). Medidas que excluam crianças migrantes ou sem documentos da escola primária ou restrinjam seu acesso a cuidados médicos de emergência entrariam em conflito com esta disposição (ONU, 1989).

Essa barreira se dá não só na educação primária como também na educação superior, como aponta o estudo das autoras Costa e Peixoto (2018) ao identificar que muitos dos refugiados que chegam à cidade de Fortaleza, no Brasil, encontram dificuldades quando querem continuar seus estudos à luz da justificativa de que faltam documentos para os trâmites burocráticos na validação de estudos, “a dificuldade maior é o ensino superior” (COSTA; PEIXOTO, 2018, p. 529). A prerrogativa criada pela necessidade de um documento nacional ou mesmo um comprovante de residência, muitas vezes, justifica ação discriminatória que impede acesso aos serviços públicos, como matrículas nas escolas e atendimentos médicos.

Os migrantes Sul-Sul têm maior probabilidade que os migrantes Sul-Norte de estarem sem documentos, e, portanto, de serem trabalhadores com contratos temporários; eles são frequentemente excluídos dos serviços sociais, de saúde e educação; e estão vulneráveis ao abuso por redes de tráfico humano e pelos nacionais (BARTLETT; RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2015, p. 1155).

Em pesquisa sobre o acesso à educação escolar para imigrantes em situação irregular no Estado de São Paulo, Waldman (2012) também constatou que mesmo após a garantia afirmada e reafirmada exaustivamente pela legislação brasileira e pelo rol de tratados internacionais ratificados pelo país até 1990 ainda houve violação do direito à educação para essa população com proibição de frequência à escola e cancelamento de matrículas. A autora relata que mesmo após o Estado de São Paulo possuir resoluções próprias (Resolução nº 10 – SE 10/95) (SÃO PAULO, 1995) para a garantia do acesso à educação, outros obstáculos surgiram para a vida escolar dos imigrantes, como os problemas referentes aos trâmites burocráticos que impediram que muitos imigrantes indocumentados pudessem oficializar a conclusão dos estudos.

Norões (2018) reflete que tais práticas são de difícil personificação, mas acabam assegurando e reforçando a discriminação, o racismo, a xenofobia e demais crimes relativos à

raça, cor e origem. Destaca que são ações que ocorrem dentro das instituições, resguardadas pela estrutura pública e que se tornam fundamentais para o acesso ou para a restrição das famílias migrantes internacionais aos serviços e bens públicos, seriam as chamadas barreiras discriminatórias institucionais.

Ainda que a família consiga ultrapassar a primeira barreira relativa à documentação, as pesquisas revelam outros obstáculos internos ao cotidiano escolar, como a dificuldade com a língua no processo de aprendizagem e interação das crianças migrantes. Em estudo sobre o acolhimento e a socialização de crianças bolivianas em escolas de educação infantil da cidade de São Paulo, Ana Paula Silva (2014) constatou que “a maior parte das professoras apontou a língua como fator de maior dificuldade nos processos iniciais de acolhimento e socialização” (SILVA, 2014, p. 107). Exceto alguns cursos pontuais de aulas de português para imigrantes adultos, não há programas específicos de reforço para alunos que falem outro idioma ainda que legalmente o estudante migrante tenha direito ao apoio pedagógico à etapa ou série em que foi classificado (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012).

Santos, Santos e Cotinguiba (2015) também ressaltam que a barreira linguística e a inexistência de uma política migratória são os principais fatores que dificultam a inserção das crianças migrantes no sistema formal de ensino:

ao acompanharmos o caso das crianças haitianas que buscavam ingressar na escola pública na cidade de Porto Velho, capital de Rondônia, vimos a difícil trajetória enfrentada por elas e pela equipe pedagógica ao fazer a matrícula escolar por falta de preparação dos profissionais da área (SANTOS; SANTOS; COTINGUIBA, 2015, p.9).

Busko (2017) problematiza a questão da língua como algo muito mais complexo e afirma que a rede de acolhida de migrantes internacionais no Rio Grande do Sul, da qual participam vários órgãos do governo, ainda é motivada pelas “levas ocasionais de imigrantes e refugiados” e não pelo estabelecimento de um planejamento de acolhimento integrado e multidisciplinar com atuação de profissionais e docentes preparados para atender às necessidades específicas dessa população.

Ainda sobre a atuação e preparação dos profissionais da educação, os autores Souza e Senna (2016) em pesquisa que retrata a inclusão do/a estudante migrante em escolas públicas de regiões fronteiriças do Brasil, uma no norte (Bonfim – Roraima) e outra no sul (Foz do Iguaçu – Paraná) apontam para uma realidade velada, principalmente no que tange à formação de professores para aquela região e a falta de políticas que reconheçam pluralidade, fomentando o processo de exclusão.

Pensar sobre o papel das instituições que não cuide desses alunos como fantasmas e nem dos professores como videntes nesse contexto será a questão central desse estudo. Refletir sobre a formação do professor que recebe essa clientela e não é preparado para lidar com a diversidade será de fundamental importância para suscitar reflexões e contribuir para políticas de inclusão no Brasil (SOUZA; SENNA, 2016, p. 57).

A ausência do Estado diante a essa questão ficou evidente na fala de professoras entrevistadas na pesquisa de Silva (2014). As docentes afirmaram não haver formações e nem orientações repassadas pela secretaria de educação de São Paulo “*Enquanto eu tiver quarenta alunos por sala, como é que vou pensar nisso (...) como eu vou atender um aluno que vem com dificuldade de uma língua para adaptar, de uma maneira diferente*” (SILVA, 2014, p. 119)<sup>21</sup>. A pesquisadora relatou que ao chegar à escola para a pesquisa *in loco*, docentes e direção questionavam se a mesma teria orientações sobre como proceder com os alunos migrantes, se ela trazia diretrizes. Pode-se refletir que o silêncio e ausência do Estado também são uma forma de fazer política. Tomasevski (2004) reflete acerca do paradoxo papel do Estado frente à garantia dos direitos humanos: o principal defensor desses direitos (a autoridade em que se deve apoiar para que sejam cumpridos) é também o principal violador dos mesmos.

Em todas as pesquisas citadas até o momento houve casos de violência simbólica praticada pelo Estado<sup>22</sup>, de forma direta ou indireta, como explicita o estudo das pesquisadoras Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015) ao analisar migrantes colombianos no Equador. Apesar da Constituição do Equador proclamar em dois artigos que tanto “estrangeiros” quanto equatorianos são detentores de direitos e deveres iguais e proibir explicitamente a discriminação com base no status migratório, ainda assim, os migrantes externos, em especial os colombianos, sofrem resistências para o acesso e permanência na escola, dada à xenofobia e a discriminação do dia a dia, que se assentam, sobretudo em raça e gênero (BARTLETT; RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2015).

Na mesma pesquisa também foi trazido à tona que a avaliação do gestor ou de um membro da equipe escolar a respeito da cor da pele do aluno e de suas habilidades de fala

---

<sup>21</sup> Transcrição da fala da professora “Beatriz” nome fictício utilizado pela autora Silva (2014), como forma de garantir o anonimato dos participantes que concederam as entrevistas.

<sup>22</sup> “A mais profunda e estrutural modalidade de violência perpetrada pelo Estado é a violência simbólica, cujo modus operandi se dá à sombra da permanente naturalização de seus objetos e/ou alvos, configurando o que se poderia chamar de um permanente “estado de violência”, onde o que está em jogo não é a integridade física de indivíduos e/ou grupos, mas sim a integridade de sua participação cultural.” (MENDONÇA, 1996, p. 2)

também parecem ter moldado o acesso à educação (por diversas falas sobre racismo e xenofobia no ambiente escolar). Algumas crianças relataram que “Muitos dominicanos acreditam que os haitianos são bruxos, que eles comem pessoas.” (Karina, 13 anos) (BARTLETT; RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2015, p.1160). Em decorrência do preconceito e de agressões físicas e verbais, muitos alunos (especialmente os meninos) abandonaram a escola.

A discriminação e agressão verbal também foram reveladas por Oliveira (2012) em sua pesquisa sobre a escolarização de estudantes bolivianos em São Paulo que ao observar o comportamento das crianças nos diversos espaços da escola presenciou atitudes de intolerância étnica por parte de alunos brasileiros “principalmente as alunas relatam que são alvos frequentes de atitudes hostis por parte dos alunos brasileiros que agredem verbalmente chamando-as de ‘bolivianas sujas’ e ouvem também que deveriam voltar para seu país de origem.” (OLIVEIRA, 2012, p. 9).

Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015) concluem que crenças distintas sobre cidadania moldam diferentemente o acesso à escola, ao ensino e aprendizagem por jovens migrantes e não migrantes:

O poder que noções fixas de cidadania e migração têm de moldar a compreensão dos indivíduos não somente de seus corpos físicos como racializados, excluídos e abusados, mas também de até que ponto eles têm um sentido de merecimento de inclusão e pertencimento (BARTLETT; RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2015, p. 1167).

É por isso que o acesso à escola não deve ficar à mercê de concepções individualizadas sobre cidadania. A garantia do acesso à escola de forma universal é muito mais complexa e abrange mais do que a garantia da matrícula para migrantes e não migrantes, como explicita Simões:

Acesso, portanto, implica que todas as crianças e jovens tenham não só o direito assegurado à matrícula na idade própria (vaga na escola), mas também o direito de concluir a educação básica na idade certa e com níveis de aprendizagem adequados. Isso significa que o acesso deve ser *integral*, ou seja, possibilitando que se alcancem todos os anos escolares da educação básica com aprendizagem satisfatória na idade recomendada. **Mas o acesso também deve ser *universal*, ou seja, todas as crianças e jovens devem lograr fazê-lo, independente do nível socioeconômico de sua família, das condições de raça/cor, gênero ou qualquer outra característica demográfica** (SIMÕES, 2016, p. 21, grifos nossos).

Sob essa ótica, os compromissos assumidos pelo Estado de universalizar o acesso à escola para todos e todas precisa ser visto para além da obrigação legal, é necessário ser direito reconhecido e protegido e não apenas proclamado nas instituições internacionais e congressos (BOBBIO, 2004). Isso inclui o desenvolvimento de políticas específicas adaptadas

para a aprendizagem de minorias que não possuem suas especificidades contempladas no ensino tradicional, tais como os estudantes migrantes. Esse reconhecimento implica, inclusive, em mais gastos por parte do poder público – investimentos em formação de professores e produção de livros didáticos, por exemplo.

Norões (2018) aponta que o direito à educação das crianças migrantes depende, de um lado, da organização interna da escola considerando sua estrutura, funcionamento e a sensibilização sobre a compreensão desse fenômeno social como parte de um problema que atinge a sociedade brasileira, e por outro lado, a urgência da criação de uma infraestrutura pedagógica para a rede com a função de respaldar as escolas municipais como um todo, no que se refere à adequação da idade-série, e demais processos pedagógicos, de aprendizado e comunicação em outros idiomas. Destarte, é urgente e necessário que as políticas educacionais tomem tais preocupações como parte do diagnóstico necessário à produção de novas formas educacionais mais inclusivas que possibilitem a realização do direito pleno à educação para toda a população. Pois, como bem coloca Dalila Oliveira (2020):

Constata-se que o estudante estrangeiro é um sujeito ausente na agenda da educação brasileira, mesmo nos momentos em que mais atenção ocorreu ao acolhimento da diversidade no sistema educacional. As justificativas para isso são várias, desde a pouca incidência que tem o tema da imigração na realidade brasileira, em termos relativos, esses estudantes representam menos de 1% da matrícula, até o fato de que o país enfrenta enormes dificuldades em oferecer serviços básicos aos seus próprios cidadãos nacionais. Entretanto, dada a localização geográfica do Brasil e o surto de desenvolvimento recente que viveu, na primeira década do século XXI, a questão da migração despertou maior interesse, especialmente no campo acadêmico, e da sociedade em geral que passou a conviver, ainda que de forma desigual, mais intimamente com imigrantes, sobretudo, os vindos de outras partes da América Latina (OLIVEIRA, 2020, p.12).

Dada às análises presentes nas pesquisas mencionadas, verificou-se que o município de Curitiba não possui nenhuma pesquisa específica sobre a construção da política educacional voltada para estudantes migrantes internacionais no interior da rede municipal de ensino, mesmo o município tendo recebido nos últimos anos maior contingente dessa população (segundo dados divulgados pelo Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas - CEIM-PR e pelo Banco Interativo do Observatório das Migrações Internacionais em São Paulo), ainda são escassos os estudos em educação que tratam do fenômeno migratório na cidade. Os trabalhos analisados permitem a reafirmação de algumas hipóteses para a presente pesquisa, bem como sugestões de encaminhamentos metodológicos.

### 3.3 O CICLO DA POLÍTICA DE BALL COMO PRESSUPOSTO PARA O ENTENDIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL AOS MIGRANTES INTERNACIONAIS

Para desenvolver a análise de uma política pública é relevante que se adote um mecanismo que oriente e sirva de base na investigação e na compreensão da política. Tendo em vista que um dos objetivos do presente estudo é conhecer as formas como a política se constrói a partir do conjunto de disputas, manifestação de demandas e ações das esferas do poder público no processo de inclusão dos estudantes migrantes internacionais nas escolas públicas municipais de Curitiba, torna-se crucial caracterizar o processo da construção de uma política, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Para tanto, utilizar-se-á, de forma intencional, a “abordagem do ciclo de políticas” (*Policy Cycle Approach*) ancorada no referencial teórico do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994), os quais se dispuseram a mostrar a natureza complexa e controversa da política educacional (MAINARDES, 2006).

Segundo Ball (1994), a política pode ser compreendida sobre dois conceitos: política como texto e política como discurso, ao mesmo tempo em que são distintas são complementares “política é texto e ação, palavras e atos, é o que é decretado, bem como o que se pretende” (BALL, 1994, p. 10, tradução nossa). Portanto, o conceito de política não deve ser entendido apenas como documentos, mas também como processos e resultados. Stremel (2016) ressalta que compreender a política como processo significa considerar que ela não representa apenas uma declaração que especifica princípios e ações em um documento escrito. Política inclui processos políticos e processos de implementação.

A abordagem do ciclo de políticas ajuda a compreender os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local (objetivo principal da presente pesquisa) e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (p. 49), isso se reflete na escolha metodológica da análise documental em conjunto com as entrevistas dos atores sociais envolvidos nessa arena de disputas. “Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, p. 50, 2006).

O processo político é influenciado por uma variedade de intenções e disputas e não ocorre de forma fragmentada e linear. Por isso, torna-se incoerente estipular a qual fase

política o presente estudo pertence. Tanto as fases de formulação da política quanto às de implementação ocorrem de forma contínua, sem dimensão temporal ou sequencial. O intuito de utilizar o método do “ciclo da política” elaborado por Ball (1992; 1994) é justamente o de mostrar e pensar através da fluidez da política educacional, como forma de substanciar os achados da presente pesquisa.

Primeiramente, Bowe, Ball e Gold (1992) formularam um modelo de pesquisa constituído por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. O primeiro é caracterizado pelo início da política pública, é quando os primeiros discursos emergem, juntamente com os interesses dos grupos políticos, a fim de influenciarem na constituição e na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (MAINARDES, 2006, p.51). É neste momento que os conceitos e outras referências de base passam a ter legitimidade, por meio da participação dos diferentes grupos de interesse.

Mainardes (2006) ao fazer a leitura de Ball (1992) discorre acerca das influências internacionais e globais no processo da formulação de políticas nacionais, tal disseminação pode ocorrer por meio do patrocínio ou imposições de algumas “soluções” recomendadas por agências internacionais, como Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas influências devem ser destacadas sob a óptica das políticas migratórias, uma vez que essas agências têm forte influência sobre o tema.

O segundo contexto elencado por Ball (1992 *apud* MAINARDES, 2006), da produção do texto da política, abrange o resultado dos acordos e disputas políticas estabelecidas para que uma política pública seja formulada. São os discursos materializados linguisticamente e revelam os jogos de poder e os interesses dos atores diversos envolvidos no e com o processo de formulação da política a ser colocada em prática. Mainardes (2006, p.52) citando Bowe, Ball e Gold (1992), observa que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Além disso, o autor também explica que a política não é feita e terminada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Os textos são extensamente utilizados e ganham visibilidade no terceiro contexto, o da prática. Para Bowe, Ball e Gold (1992), é onde a política pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado



como a política original. O importante nesse contexto é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas. Bowe, Ball e Gold (1992) mostram que as pessoas que atuam nas escolas e para as quais chegam as políticas educacionais, leem tais políticas a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias, o que faz com que haja uma leitura que não seja ingênua. Portanto, segundo esses pesquisadores, os autores dos textos políticos não têm controle sobre o significado que seus textos terão em âmbito microssocial, pois partes dos textos podem ser rejeitadas, entendidas de forma errônea (deliberadamente ou não) ou selecionadas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

No contexto da prática, a política é então interpretada e recriada de acordo com os atores que dela farão uso de alguma forma. Ao chegar ao seu destino, uma política pública pode passar por transformações e mudanças, pois está sujeita à apropriação de pessoas diferentes daquelas que participaram de sua elaboração inicial, havendo então diferentes interpretações para uma mesma política. É nessa fase que as interpretações e suas consequências são evidenciadas, pois é nesta etapa do processo que os atores, que participam do processo educativo, colocam em prática a política. Por isso, achou-se tão importante e pertinente a realização de entrevistas com diferentes atores sociais da política em análise.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (MAINARDES, p. 53, 2006 *apud* BOWE *et al.*, 1992, p. 22).

Deste modo, torna-se explícito que os atores sociais que atuam na educação, sejam nas escolas, núcleos e/ou secretaria são sujeitos ativos da política. Pois, a partir da sua concepção de mundo, crenças, formação, condições próprias de cada local/contexto a política pode ser interpretada e reinterpretada de maneiras diferentes afetando diretamente a sua implementação enquanto política pública. Há certa distância entre o que o texto diz e o que de fato se efetiva na prática. Pois, como revela Bellardo (2015, p.116) os agentes da política são os sujeitos que colocam a potência em ação. A potencialidade desta ação – a atividade política – entretanto, está inscrita no cotidiano e revela que as disputas concernentes às relações políticas não são exclusivas das esferas institucionais. Política, por conseguinte, não se reduz



ao que acontece no governo e, analogamente, sua análise não pode reduzir-se ao estudo das leis.

Mais dois contextos da abordagem de Ball foram acrescentados em 1994: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos diz respeito à avaliação da política, aos efeitos e impactos que pode causar junto à sociedade, bem como às possíveis desigualdades que pode provocar.

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, ao invés de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes (MAINARDES, 2006, p.54).

É nessa etapa em que será possível a constatação dos efeitos da política para uma manutenção ou alteração da rota política, ou seja, é a observação detalhada dos resultados que possibilita e favorece o aperfeiçoamento ou replanejamento de determinada estratégia política. Por fim, o último contexto é apresentado como estratégia política e envolve a identificação de ações sociais e políticas necessárias para o ajuste das desigualdades que emergem com a efetivação das políticas educacionais e seus efeitos na sociedade.

A abordagem do ciclo de políticas possibilita que seja feita análise da trajetória de uma política de forma completa e permite que o pesquisador tenha uma visão não linear e fragmentada da política em estudo, mas sim, multidisciplinar, uma vez que as etapas do ciclo não ocorrem isoladamente e uma a cada vez, ao contrário, elas se entrelaçam, num movimento de interação, e se completam. Enfatiza-se, portanto, a necessidade de se pesquisar tanto o aspecto micro contextual quanto o macro contextual da política.

Ao final do artigo de Mainardes (2006) é possível encontrar interessante contribuição do autor sobre algumas sugestões de questões (ANEXO E) que permeiam os contextos criados por Ball (1994) e podem ser exploradas em pesquisas do campo da política educacional. Tais indagações servirão de apoio para o presente estudo, tanto com relação à análise documental quanto com relação às análises das entrevistas. Assevera-se, portanto, que este estudo analisará a política a partir do contexto de influência, da produção de texto e contexto da prática, distanciando-se então do contexto dos resultados/efeitos e da estratégia política.

## **4 A DEMANDA POR ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES EM CURITIBA E A DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS**

Antes de expor as análises propriamente ditas, este capítulo se propõe a contextualizar o caminho metodológico percorrido pela autora para depois expor informações acerca da demanda por escolarização de estudantes migrantes internacionais no município de Curitiba.

### **4.1 TECENDO O CAMINHO DA PESQUISA**

Debruçar-se sobre como a pesquisa foi ancorada, sobre quais métodos foram utilizados não só dão rigor científico à pesquisa como também ajudam o leitor a entender o processo de construção das análises e do percurso tecido pelo pesquisador. É oportuno refletir a partir da ideia de Mills (2009) sobre o pesquisador enquanto artesão, ou seja, aquele que possui conhecimento de grande variedade de materiais e um domínio de instrumentos e técnicas, como, também, habilidade para manusear estes elementos de forma ordenada.

A partir do objetivo geral da pesquisa “conhecer como está organizada a distribuição de oportunidades educacionais para atender a demanda de estudantes migrantes internacionais e garantir seu direito à educação básica, na rede municipal de ensino de Curitiba” foram escolhidos três procedimentos para dar sustentação ao trabalho. Pois, como coloca Mills (1980) é importante que o pesquisador raciocine “em termos de vários pontos de vista” para assim possibilitar que a sua mente “se transforme num prisma móvel, colhendo luz de tantos ângulos quanto possível.” (MILLS, 1980, p.230).

Os procedimentos envolvidos articulam a análise qualitativa e quantitativa, a partir de três instrumentos principais:

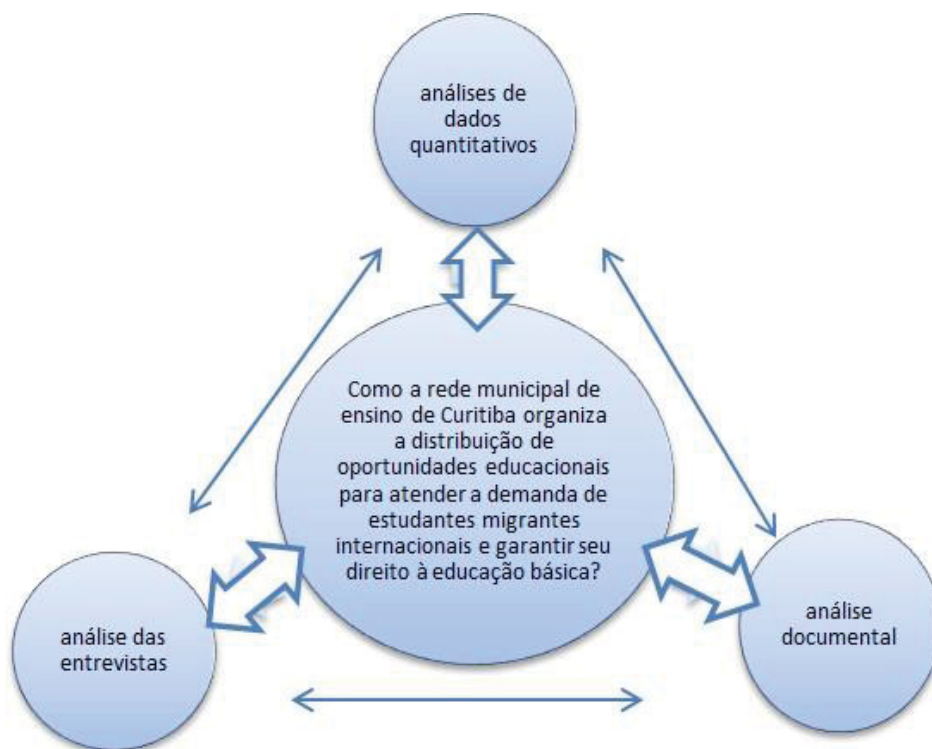
- a) Análise de dados de matrícula de estudantes migrantes internacionais, informações referentes às suas características (origem, idade, cor, gênero) e sua distribuição entre os estabelecimentos de ensino;
- b) Análise documental sobre a normatização e legislação destinada a estabelecer as regras de matrícula, classificação, inclusão e procedimentos pedagógicos nos estabelecimentos oficiais do conselho nacional, estadual e municipal;
- c) Realização de entrevistas semiestruturadas com:
  - operadores da política de distribuição de oportunidades educacionais;

- gestores escolares e pedagogas (os) envolvidos no processo de acolhimento dos estudantes.

Desta maneira, permitiu-se a busca por mais de um caminho para responder o problema de pesquisa, ou seja, optou-se por triangular os dados e assim mostrar e assumir uma postura de solidez, de confiabilidade com as informações com as quais se pretende trabalhar.

Segundo Alzáz e García (2017), a opção pela análise por triangulação de métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a profundidade das análises e a consistência das conclusões. A figura 1 permite a compreensão do contorno do presente trabalho, baseado na lógica de que a partir de diferentes fontes, de diferentes informações e instrumentos de dados seja possível circunscrever o problema de pesquisa, ou seja, pretende-se estabelecer um procedimento onde a metodologia e a técnica respondam ao problema proposto.

Figura 1 – Desenho da triangulação da presente pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Apesar de terem suas especificidades e serem realizados em momentos diferentes, os três procedimentos se colocaram de forma articulada durante as análises, sob o prisma de três etapas:

- a) Primeiro processo: transcrição dos dados levantados, avaliação dos dados (pré-análise) e elaboração de categorias de análise;
- b) Segundo processo: leitura aprofundada do material selecionado, investigação ancorada no diálogo com os autores do referencial teórico e análise da conjuntura mais ampla (macro análise);
- c) Terceiro processo: diálogo entre dados empíricos, autores que tratam da temática e análise da conjuntura de todos os dados.

Cada procedimento permitiu que o mesmo objeto de pesquisa fosse analisado por três óticas diferentes, pois, os dados quantitativos trazem informações panorâmicas e diretas sobre onde e como estão matriculados esses estudantes migrantes na rede municipal de Curitiba, as informações dos documentos estão suscetíveis às interpretações e às estratégias políticas dos agentes sociais que reinterpretam o texto da política, já as falas desses mesmos agentes também permitem um olhar sobre suas interpretações sobre o mesmo texto, assim como dão vida aos números trazidos nos dados quantitativos, uma vez que lidam diretamente com esses estudantes que, na prática da vida não são números/matrículas, mas sim, sujeitos carregados de individualidades em sua trajetória escolar.

Ressalta-se que não há hierarquia nos procedimentos de análise, pois, um compõe e entrelaça a informação do outro. Porém, é importante que se tenha uma visão do macro para o micro. Por isso, primeiramente foi criado o panorama geral das matrículas de estudantes migrantes internacionais a partir da análise estatística descritiva. Esta metodologia permite conhecer a distribuição de matrículas desses estudantes entre as escolas de educação básica da rede municipal de educação, considerando as diferentes regiões em que se situam, série, dependência administrativa, país de origem, sexo, distorção idade-série, entre outros. Para tanto, os dados utilizados fazem parte da base dos Microdados do Censo Escolar, coletados e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) e contribuem para o aprofundamento do debate sobre o tema. No Portal do Inep, apresenta-se o Censo Escolar como “uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas” (INEP, 2018b, não paginado). Como o início dos estudos da presente pesquisa ocorreu a partir do ano de 2019, o banco de dados disponibilizado pelo

INEP foi referente ao ano anterior, que na época era o conjunto de dados mais recente disponível. Por isso, as análises estatísticas descritivas terão o ano de 2018 como recorte de pesquisa.

A estatística de caráter descritivo consiste na “recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos.” (REIS, 1996, p.15).

Segundo os autores Falcão e Régner (2000, p. 232) a análise quantitativa em pesquisas de ciências humanas auxilia na medida em que "a informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de outro ponto de vista". Para eles, os números servem para auxiliar o pesquisador a responder a pergunta estabelecida no trabalho desde que o mesmo tenha conhecimento do contexto em que os dados foram produzidos e de sua forma de medida e de coleta. Gatti (2004) ao fazer levantamento sobre estudos em educação que utilizam de abordagem quantitativa, mesmo que de cunho descritivo, expõe a importância de tais pesquisas dentro da área da política educacional, uma vez que muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas se não fossem as análises de dados:

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing (GATTI, 2004, p. 14).

Já a análise documental foi realizada a partir do documento mais amplo para o mais local, ou seja, das normativas nacionais para as estaduais e municipais respectivamente. A análise documental ajuda na reflexão sobre como a burocracia educacional está normatizando (ou não) a questão do direito à educação básica, incluindo o acesso e permanência desses estudantes migrantes internacionais nas redes de ensino, com o intuito de conhecer as formas de organização dos sistemas de ensino para seu acolhimento e inclusão na educação básica. A análise da normatização voltada para a matrícula dos estudantes migrantes internacionais está associada à forma de distribuição destes estudantes entre as escolas. A norma, em certa medida, conforma a demanda e organiza a oferta educacional.

A pesquisa documental, como procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos, é de grande valia para as investigações em políticas educacionais e pode ser caracterizada pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007).

Segundo Cellard (2008) os documentos podem ser privados ou públicos. Os documentos privados, embora não pertençam ao domínio público, também passam por processos de arquivamento sob a guarda de um depósito, com uma classificação e um tratamento concernente à conservação. Estão incluídos nesse grupo os documentos de organizações políticas, de sindicatos, Igrejas, comunidades religiosas, instituições, empresas, etc. Os documentos pessoais, como exemplo, as autobiografias, os diários, as cartas, as histórias de vida e os documentos familiares também podem ser considerados documentos privados (CELLARD, 2008, p. 298). Já os documentos públicos, são ligados comumente aos arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os do estado civil, assim como alguns arquivos jurídicos, geralmente são volumosos e seguem alguma ordem de classificação. A partir do momento em que esses documentos se portam público no sentido de acesso a todos e muitos deles atualmente estão on-line, possibilitam o “[...] acompanhamento e controle efetivo das tarefas de classificação e avaliação [...], além do acompanhamento e planejamento da gestão através de relatórios e dados estatísticos.” (SCHÄFER; LIMA, 2012). Para esta dissertação, serão utilizados apenas documentos públicos, porém, é válido elucidar que nem todo documento dito público é de fácil acesso. Por exemplo, as circulares internas entre a secretaria de educação e as escolas, não são documentos que podem ser acessados facilmente pelo pesquisador, requerem solicitação e aprovação para divulgação em pesquisa.

Cellard (2008) enfatiza que a avaliação crítica constitui a primeira etapa de toda análise documental e que é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Por isso, é tão importante a consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores que se debruçaram sobre objetos de estudos afins: “o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder seu questionamento.” (CELLARD, 2008, p. 304). O mesmo autor explica que para produzir uma boa análise é necessário que se defina um caminho, o qual intitula como “quadro teórico” tendo os seguintes passos a) contexto; b) autores e interesses; c) confiabilidade; d) natureza do texto e e) palavras-chave.

Sobre o contexto, o pesquisador deve possuir um conhecimento interno da sociedade cujos depoimentos ele interpreta, ou seja, é preciso ter conhecimento acerca da conjuntura política, econômica, social, cultural que propiciou a produção de um determinado documento

(CELLARD, 2008). Posteriormente, nesse mesmo quadro, o pesquisador deverá descrever o autor/autores e seus interesses, pois, não se pode pensar em interpretar um texto de um documento sem ter antecipadamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa. Em pesquisas do campo da política educacional é muito importante esse processo de contextualização dos sujeitos e de seus lugares de fala, inclusive da relação que estabelecem com o Estado, é importante refletir se aquele indivíduo está falando em nome próprio ou em nome de um grupo social ou de alguma instituição.

É muito mais fácil dar a entender que é a “sociedade” ou o “Estado” que se exprime por meio de uma documentação qualquer. Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstrução de um acontecimento (CELLARD, 2008, p. 300).

Além da análise sobre os autores, Cellard (2008) coloca a autenticidade e a confiabilidade de um documento como importante fator a ser observado, deve-se verificar a procedência de um documento, a qualidade da informação a ser transmitida. Ao tratar exclusivamente de documentos oficiais essa preocupação com a confiabilidade acaba sendo menos ressaltada, pois são documentos divulgados publicamente sob a chancela de órgãos do poder público. Em seguida, segundo o autor, é preciso elucidar a natureza do texto e as dificuldades encontradas se for um texto mais técnico, por exemplo, que pode exigir do leitor certo grau de iniciação no contexto. Cellard (2008) expõe que com isso o pesquisador conquista habilidades de senso de discernimento e prudência. Por fim, o autor discorre sobre o uso de palavras-chave dentro desse quadro teórico, como forma de examinar a lógica interna do texto de um documento a partir de conceitos primordiais. Esse conjunto de procedimentos servirá como base para a presente pesquisa além da criação de categorias de análise.

Fávero e Centenaro (2019) ao pesquisarem sobre o uso da análise documental nas pesquisas em Políticas Educacionais disseram que geralmente os documentos investigados são de ordem governamental, como leis, documentos oficiais, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Os autores afirmam que a pesquisa qualitativa com análise documental na área de políticas educacionais possui intencionalidade, pois pesquisadores e documentos não serão neutros. A análise do documento exige uma postura ativa deste pesquisador, pois “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa evidências que apresenta.” (EVANGELISTA, 2012, p. 56). “O pesquisador vai até o documento com intencionalidade ao selecionar seu objeto, com



marcas teóricas e ideológicas em si, que são determinações e dificilmente ele conseguirá livrar-se completamente delas para fazer uma análise puramente objetiva de um documento.” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 177). Por isso, não há como exigir neutralidade plena do pesquisador com relação ao seu objeto de pesquisa. O que se pode exigir é que o sujeito esteja consciente da relação: pesquisador/documento/teoria. Essa relação faz parte da busca pela construção do significado da pesquisa documental. Para os autores, a pesquisa ficaria enfraquecida se estivesse orientada apenas por um viés objetivista, o que não exclui a necessidade de objetividade e rigor na análise empreendida.

Outro ponto relevante abordado por Fávero e Centenaro (2019) é sobre os elementos não ditos em um documento de política educacional. Aquilo que é silenciado num documento ou fonte poderá ser mais importante do que aquilo que é proclamado. O grande desafio é ler o documento também nas entrelinhas (FÁVERO; CENTENARO, 2019). Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439) afirmam que analisar os discursos oriundos dos documentos de política educacional “funciona como um dispositivo de interpretação para colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar”. Tais reflexões serão oportunas se a hipótese inicial de que não há muitas normativas e pareceres com a temática do direito à educação para migrantes internacionais nesse contexto do século XXI for confirmada.

Lüdke e André (2015, p. 46) sinalizam que, como uma “técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser bem mais explorados por meio de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.”. Por isso, a análise documental, análise das entrevistas e a análise descritiva de dados estatísticos se complementarão no presente trabalho.

Num primeiro momento, foram selecionados documentos dos conselhos de educação, a começar pelo nacional, estadual e municipal posteriormente. Todos os documentos encontrados que tiveram alguma correspondência com o objeto da pesquisa foram tratados por meio do quadro teórico proposto por Cellard (2008), interpretações acerca do contexto e dos autores daquele documento também foram observados.

Já as entrevistas semiestruturadas com os diferentes operadores das políticas (secretaria municipal de educação, conselho nacional e municipal de educação e gestores escolares) serviram para analisar as interpretações desses agentes sociais sobre as políticas e a realização do direito à educação básica, com ênfase nas dimensões de acesso, permanência e conclusão dos estudantes migrantes internacionais. Além do que, o estabelecimento de uma análise comparativa entre as perspectivas dos diferentes atores sociais possibilita uma



aproximação com as formas de produção da política a partir de diversos olhares que se entrecruzam.

Ademais, é importante refletir que,

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto avaliando, se auto afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (DUARTE, 2004, p. 220).

Devido a isso, optou-se pela abordagem indutiva na entrevista, ou seja, aquela em que o pesquisador não está em busca de uma representatividade no sentido estatístico, mas sim, em busca de explorar; identificar à medida que a acumulação dos dados e do trabalho de análise vai sendo contrastado e passível de arquitetar um quadro teórico (BARBOT, 2015, p. 104). Para a preparação da entrevista, foi realizado roteiro pré-estabelecido para ajudar a nortear o encaminhamento da conversa, de forma que o entrevistador e entrevistado tivessem um rumo dentro da temática estabelecida e que depois o mesmo instrumento pudesse ser validado e utilizado com outros entrevistados. Ressalta-se que as perguntas não mantiveram uma ordem estática, cujo intuito era o de fugir da relação pergunta/resposta como num questionário fechado. O instrumento foi de caráter evolutivo (BARBOT, 2015), ou seja, conforme a escuta atenta e silenciosa da fala dos entrevistados, perguntas foram progressivamente relegadas enquanto outras foram incorporadas. Compreende-se que “as melhores questões são sempre as que virão inscrever-se na linha daquilo que disse o pesquisado.” (BARBOT, 2015, p. 112). Para este estudo, a gravação das entrevistas se tornou indispensável pela tamanha informação e fidedignidade das falas retratadas, sendo todas as gravações autorizadas por seus correspondentes.

Como mencionado por Barbot (2015), a entrevista é uma interação social na qual, como em qualquer outra interação social, está passível de “elementos heteróclitos suscetíveis de orientar seu curso (imprevistos, acidentes, etc)” (p. 116). Esse foi o caso de quem precisou fazer pesquisa qualitativa no ano de 2020, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (Coronavirus Disease – COVID-19). O distanciamento social enquanto medida protetiva ampliou o processo já emergente das conexões virtuais entre as pessoas (os contatos para além da família nuclear aconteceram quase exclusivamente por meio das mídias sociais, por

meio de mensagens, videoconferências, telefonemas), tais mudanças impactaram a realização das pesquisas qualitativas.

Em pesquisa recente sobre as potencialidades e desafios do uso de entrevistas on-line no contexto da pandemia, Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020) afirmam que apesar da entrevista face a face ser a estratégia mais tradicional para a coleta de dados qualitativos, essa alternativa se tornou inviável para os pesquisadores devido à medida sanitária de distanciamento social. Com isso, novas adaptações e recursos precisaram ser utilizados pelos pesquisadores, a fim da continuidade das pesquisas.

Este é o caso que circunscreve o presente trabalho, a ideia inicial era que todas as entrevistas fossem feitas de forma presencial, porém, a definição precisou ser alterada e todas as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma gratuita *GoogleMeet* ou *Zoom*, com consentimento dos participantes.

Em linhas gerais, os aspectos éticos e cuidados referentes às entrevistas online são os mesmos das entrevistas face a face. No Brasil, a CONEP, em 05 de junho de 2020, divulgou comunicado com orientações para a apreciação de pesquisas de Ciências Humanas e Sociais nos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), durante a pandemia do novo coronavírus. Entre as indicações, recomenda-se que, nas pesquisas com coleta de dados online, a modalidade de registro de consentimento/assentimento deva destacar a importância de que uma cópia do documento, assinada pelo pesquisador, seja guardada pelo participante em seus arquivos; e, especificar como será preservada a integridade e a assistência aos envolvidos na investigação nesses casos (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 964).

Os autores elencam que a entrevista on-line possui aspectos que poderão ser positivos para a pesquisa, como: maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia; possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, dentre outros (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p. 961). Alguns aspectos positivos trazidos pelos autores se fazem presentes na presente pesquisa, pois, as entrevistas com representante do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Defensoria Pública da União (DPU) só foram possíveis de serem realizadas por conta do instrumento de entrevista on-line, tendo em vista que tais participantes moram em outros estados do Brasil. Além disso, a economia de recursos financeiros, redução de tempo de deslocamento e maior conforto dos participantes também foram situações encontradas ao longo desta pesquisa “Muitas pessoas

podem se mostrar mais à vontade em participar de um estudo pela conveniência de estar em sua própria casa.” (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, p. 962, 2020).

No entanto, como todas as estratégias de coleta de dados, as entrevistas on-line possuem também desvantagens que devem ser cuidadosamente ponderadas, como por exemplo, questões mais técnicas que abrangem a segurança dos dados do entrevistado, conexão com a Internet, familiarização com o aplicativo, etc. Já com relação ao conteúdo em si, é preciso levar em conta que a informação da entrevista é sempre saturada do contexto e obviamente o contexto social e emocional das pessoas mudou durante o isolamento social. Além do mais, esses atores sociais que foram entrevistados passaram por várias mudanças em seu ambiente de trabalho (no caso do corpus da administração da Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, que tiveram que implementar aulas gravadas na plataforma do *youtube* em pouco tempo de preparação). Talvez a situação dos estudantes migrantes internacionais tenha sido atravessada por outras problemáticas que se fizeram emergentes num curto espaço de tempo. Saber como filtrar essa situação do contexto de uma pandemia é algo novo dentro do universo da pesquisa acadêmica, por isso, é relevante que já seja posto como um desafio e limitação para a presente pesquisa.

Ao todo, participaram das entrevistas de maneira individual ou coletiva, dez pessoas. Em média, o tempo das entrevistas durou de uma hora a uma hora e meia, sendo todas gravadas e transcritas mediante autorização dos participantes e também da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, mediante solicitação formal (ANEXO D). Como forma de manter sigilo sobre os profissionais que participaram da pesquisa, seus nomes foram resguardados e trocados pela função que exercem. É importante elucidar que todas as entrevistas (com exceção de duas que aconteceram antes do período de isolamento – a com a pedagoga da escola municipal e com o voluntário da Cáritas-PR) foram realizadas de forma on-line por meio de vídeo-chamada no aplicativo *Zoom* ou *Google meet* devido à situação de pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2, um tipo de coronavírus que transmite a COVID-19.

Como a autora trabalha na rede municipal e já tinha conhecimento prévio sobre o Departamento de Língua Estrangeira, o qual fica encarregado de auxiliar as escolas com relação ao acolhimento dos estudantes migrantes internacionais, realizou-se a primeira entrevista com a mencionada equipe, composta por três sujeitos que optaram por concedê-la de forma conjunta. Com os dados obtidos nesta conversa, foi possível perceber que também seria necessário realizar entrevista com a equipe/pessoa responsável pela documentação escolar da rede municipal, pois para tratar sobre questões mais informativas e específicas a

respeito da matrícula e documentação alguém do próprio departamento deveria ser entrevistado.

O intuito também era ouvir quem lidava com esses alunos de forma mais direta, no “chão da escola” e que como ressalta Bellardo (2015) são os sujeitos que colocam a potência da política em ação. Por isso, com base nos dados do censo escolar de 2018 foi possível selecionar seis escolas públicas municipais de Curitiba que continham o maior número de matrículas de estudantes migrantes internacionais. Foi enviado e-mail com convite para a participação e concessão de entrevistas para todas, porém, apenas uma deu retorno positivo. A partir dessa resposta, foi realizada entrevista com a pedagoga e diretora, ambas da mesma escola. Também se optou por entrevistar alguém da sociedade civil organizada ligado à proteção dos direitos dos migrantes internacionais, sendo a Cáritas do PR a organização escolhida devido à forte presença nos debates e ações referente à temática.

Tendo em vista que no percorrer da escrita do presente estudo, o Conselho Nacional de Educação lançou o parecer nº 01/2020 (BRASIL, 2020) específico sobre a normatização da matrícula de crianças e adolescentes migrantes internacionais no sistema público de educação brasileiro, achou-se pertinente solicitar entrevista com os atores sociais que compuseram a escrita e solicitação do parecer como meio de conhecer as formas da construção da política a partir do conjunto de disputas, manifestação de demandas e ações das esferas do poder público. Destarte, foi realizada entrevista tanto com o conselheiro do Conselho Nacional de Educação (presente em todos os debates do parecer nº 01/2020), quanto com o defensor público da Defensoria Pública da União, o qual fez o encaminhamento de petição com pedido de normatização para matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro para o CNE. Além da entrevista com o representante do conselho nacional, também foi realizada entrevista com um dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, como forma de averiguar o que foi encontrado (ou não) nas normativas municipais e compreender se o debate já fora posto em algum momento nas reuniões do conselho, além do mais, o município é o foco do objeto da presente pesquisa, logo, tornou-se necessário compreender como a temática está posta dentro do conselho local. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, torna-se “um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores.” (PIRES, 2008, p. 216).

No quadro 1 é possível observar informações a respeito de cada um deles, como função, departamento, formação, se possui pós-graduação ou não e o tempo de trabalho no cargo atual:

Quadro 1 – Descrição sobre os entrevistados, Curitiba, 2021

FUNÇÃO	DEPARTAMENTO	FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NO ATUAL CARGO
Conselheira municipal	Conselho Municipal de Educação	Pedagogia	especialização	rede (desde 2005) no conselho desde 2018
Gerente	documentação - SME	Pedagogia	especialização	desde 2018
Gerente	língua estrangeira - SME	Letras	mestrado	rede (desde 1994) no cargo atual desde 2014
Técnica	língua estrangeira - SME	Pedagogia e Ciências Biológicas	mestrado	rede (desde 2012) no cargo atual desde 2019
Técnica	língua estrangeira SME	Pedagogia	especialização	Não respondeu
Defensor Público	Defensoria Pública da União	Direito	mestrado	desde 2010
Conselheiro Nacional	Conselho Nacional de Educação	Letras	doutorado	desde 2016
Diretora	Escola municipal	Pedagogia e Letras	especialização	desde 2012
Pedagoga	Escola municipal	Pedagogia	doutorado	-
Voluntário	Cáritas – PR	Filosofia	mestrado	desde 2016

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As análises dos documentos e das entrevistas serão realizadas de maneira conjunta a fim de mostrar o processo fluído da construção da política, a qual já afirmava Ball (1994) que não ocorre de forma fragmentada. Para tanto, é preciso mencionar que primeiramente foram criadas três categorias para a análise dos documentos, conforme consta no quadro número 2: a) Direito à educação; b) Procedimentos para inclusão; c) Orientações Pedagógicas. Posteriormente, para a análise das entrevistas, sentiu-se a necessidade de criar subcategorias dentro das categorias já mencionadas, em muitos momentos essas categorias se entrecruzam nas falas dos atores sociais e dos documentos, por isso, às vezes um mesmo objeto abordado pode ser olhado sob o viés das três categorias de forma entrelaçada.

Quadro 2 – Categorias de análise dos documentos e das entrevistas

	CATEGORIA 1	CATEGORIA 2	CATEGORIA 3
	<b>Direito à educação</b>	<b>Procedimentos para inclusão</b>	<b>Orientações pedagógicas</b>
Questões que orientaram as análises dos dados empíricos em cada categoria	O que garante o direito à educação dos migrantes internacionais?	Quais são os procedimentos de matrícula e acesso que estão estabelecidos?	Existem orientações pedagógicas?
	Onde está nessa norma a garantia do direito? O que esses documentos dizem sobre isso?	Há procedimentos de inclusão e atendimento das necessidades desses alunos nas turmas?	Há preocupações com questões culturais, sociais, linguísticas e socioeconômicas?
	Como o estado recebeu essa demanda e quais ações foram tomadas?	É possível observar quais são as ações para o acolhimento desses estudantes migrantes?	Existem informações com relação à estratégia de ensino de forma diferenciada?
	Quais concepções os atores sociais estabelecem sobre migrações e a garantia do direito à educação para a população migrante?	Existem informações sobre retenções?	Quais são os principais desafios elencados pelos atores sociais?
	Quais relações esses atores sociais estabelecem entre si?	As informações estão explícitas?	As informações estão explícitas?
	As informações estão explícitas?	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Portanto, as três fontes de dados permitiram a mistura da abordagem qualitativa e quantitativa, criando-se assim, a triangulação dos dados. De acordo com Gatti (2004) a combinação destas abordagens permite a ampliação e compreensão do objeto de pesquisa investigado, pois:

os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos (GATTI, 2004, p. 13).

A partir do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores e do percurso metodológico já exposto, verificou-se a necessidade de criar um panorama sobre as matrículas de estudantes migrantes internacionais na educação Básica do Município de Curitiba e posteriormente, um direcionamento mais atento para as matrículas apenas da Rede de Ensino do referido município, tendo em vista o objeto da presente pesquisa. Esse panorama torna-se importante como forma de contextualizar os números para depois articulá-los com as

discussões sobre as normativas que regem essas matrículas e o entendimento dos atores sociais que produzem a política e a vivenciam em seu dia a dia.

Por intermédio de dados disponibilizados pelo Censo Escolar no ano de 2018 e alguns dados do Banco Interativo do Observatório de Migrações (BANCO INTERATIVO, 2020), a intenção deste capítulo é contextualizar e traçar perfil desses estudantes migrantes para uma maior compreensão da distribuição de oportunidades educacionais referente ao acesso, permanência e conclusão dos mesmos no sistema escolar. Primeiramente, será realizada uma breve caracterização do município de Curitiba e posteriormente serão apresentados dados quantitativos descritivos referentes às matrículas dos estudantes migrantes.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

O município de Curitiba está localizado no estado do Paraná (mapa 1), região Sul do Brasil e é a capital do referido estado. Representa a maior economia do mesmo tendo um PIB *per capita*<sup>23</sup> de R\$ 44.458,00, enquanto o PIB *per capita* nacional estava em R\$ 33.593,82 no mesmo ano (IBGE, 2018). O valor do PIB considerado de forma isolada não contribui muito para a descrição da realidade local, mas verifica-se que está acima da média nacional, ainda que não se possa identificar as desigualdades internas entre indivíduos moradores do município. Possui extensão territorial de 434.863 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 1.933.105 de habitantes (IBGE, 2019). O município está entre as dez cidades do Brasil com maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) no valor de 0,823 (ATLAS, 2013). Este índice permite conhecer a realidade do desenvolvimento humano do território brasileiro levando em consideração três dimensões: longevidade, educação e renda<sup>24</sup>.

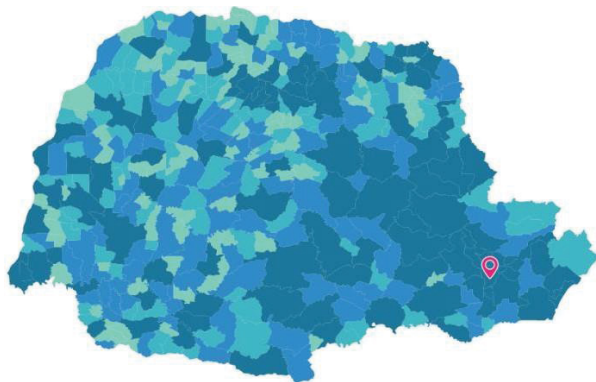
---

<sup>23</sup> O PIB per capita (divisão do PIB pelo número de habitantes) mede quanto do PIB caberia a cada indivíduo de um país se todos recebessem partes iguais. O PIB é, contudo, apenas um indicador síntese de uma economia. Ele ajuda a compreender um país, mas não expressa importantes fatores, como distribuição de renda, qualidade de vida, educação e saúde.

<sup>24</sup> Informação da Nota Técnica da Plataforma do Laboratório de Dados Educacionais. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/static/65cfeba2f54c7fb4d5b1cf3a6cfb4af3.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.



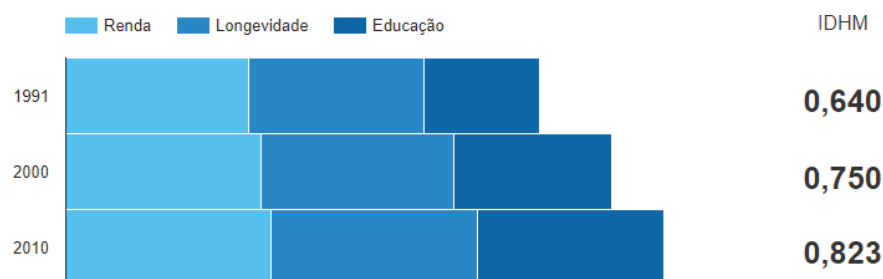
Mapa 1 – Estado do Paraná com destaque no município de Curitiba



Fonte: IBGE, 2010, não paginado.

No gráfico 2 é possível perceber que, num período de quase vinte anos, o índice de IDHM teve um aumento significativo de 77,7% passando de médio para muito alto. Segundo consta no perfil do município de Curitiba do portal do Atlas de Desenvolvimento Humano “a dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,855, seguida de Renda, com índice de 0,850, e de Educação com índice de 0,768”<sup>25</sup>.

Gráfico 2 – Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) – Curitiba



LEGENDA: de 0,000 a 0,499 – Muito baixo;  
de 0,500 a 0,599 – Baixo;  
de 0,600 – 0,699 – Médio;  
de 0,700 a 0,799 – Alto;  
de 0,800 a 1,000 – Muito Alto.

Fonte: ATLAS, 2013.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Educação (IDHME)<sup>26</sup> de Curitiba é de 0,768 e é considerado “alto”. É calculado por meio de uma composição de dois

<sup>25</sup> Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/curitiba\\_pr#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano,IDHM%20entre%200%2C800%20e%201](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/curitiba_pr#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano,IDHM%20entre%200%2C800%20e%201). Acesso em: 02 jun. 2020.

<sup>26</sup> Informações extraídas da Ficha técnica de Indicadores Educacionais da plataforma do Laboratório de dados Educacionais. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/static/21b850809bcbd2e4f23b5862d7d9e250.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.



indicadores: a) proporção da população adulta de 18 anos ou mais que concluiu o ensino fundamental b) fluxo escolar da população jovem que é a média aritmética do percentual de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola, do percentual de jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), do percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e do percentual de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo.

O número de instituições de ensino no município pode ser observado na tabela 1, organizadas por dependência administrativa. Verifica-se uma concentração do número de instituições e das matrículas na dependência pública, sobretudo em escolas municipais e estaduais. A rede municipal de ensino oferta prioritariamente educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com algumas escolas que atendem também os anos finais do ensino fundamental. Já a rede estadual de ensino concentra a oferta dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Tabela 1 – Número de instituições de ensino e matrículas da educação básica em Curitiba, por dependência administrativa, 2018

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL DE INSTITUIÇÕES	TOTAL DE MATRÍCULAS
Federal	5	3.979
Estadual	163	141.820
Municipal	403	129.245
Total pública	571	275.044
Privada	485	148.468
<b>TOTAL</b>	<b>1.056</b>	<b>423.512</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo Escolar/INEP 2018a.

Com relação ao sistema de ensino municipal, além da Secretaria Municipal de Educação, há uma estrutura de administração descentralizada, de acordo com as regiões da cidade, denominada de Núcleo Regional de Educação. Os núcleos de educação são distribuídos entre os setenta e cinco bairros da capital em 10 regionais (Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Matriz, Pinheirinho, Portão, Santa Felicidade e Tatuquara).

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta por: 185 escolas municipais (sendo 3 de educação especial); 230 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); 10 Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEEs); 1 Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CMAEE - CEE TEA) ; 95 Centros de Educação Infantil Contratados (CEIs); 150 bibliotecas escolares, 32 faróis do saber e

inovação (em escola), 9 faróis do saber (em praça), 1 laboratório pedagógico de inovação, 3 bibliotecas temáticas, 1 biblioteca especializada em educação e 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE).

Com relação aos procedimentos pedagógicos, desde 1999 a Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba substituiu o sistema de séries anuais e implantou progressivamente em suas escolas os chamados ciclos de aprendizagem, por meio do Parecer 487/99 (CURITIBA, 1999). De acordo com Silva (2006, p. 83) “a SME de Curitiba, para implantar os ciclos, buscou fundamentar-se em experiências de outras redes de ensino que já organizavam suas escolas em ciclos, tais como Porto Alegre e Belo Horizonte.”. Destarte, percebe-se que o município levou em consideração algumas determinantes para a substituição do regime seriado para os ciclos: as experiências bem sucedidas da progressão em outras cidades, a legislação em vigor e a necessidade de ofertar uma escola pública de qualidade. Com a implantação, de forma opcional, a proposta da progressão previa quatro ciclos de aprendizagem:

CICLO I – Continuum curricular, com duração de dois ou três anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de seis anos [...]. CICLO II – Continuum curricular, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de nove anos a completar no primeiro ano civil do segundo ciclo a dez anos. CICLO III – Continuum curricular, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de onze anos a completar no primeiro ano civil do terceiro ciclo a doze anos. CICLO IV – Continuum curricular, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de treze anos a completar no primeiro ano civil do quarto ciclo a catorze anos (SILVA, 2006, p. 93).

A partir de 2006, com o Ensino Fundamental sendo definido com nove anos o Ciclo I passou a ter duração obrigatória de 3 anos. As reprovações ou retenções dos estudantes só acontecem no último ano de cada ciclo. Os estudantes que, porventura, apresentem dificuldades de aprendizagem nos anos no interior do ciclo são promovidos com a necessidade de um apoio pedagógico específico, conforme explica Hoça (2007).

A promoção de um ciclo para outro não é automática. Ao final de um ciclo, aqueles alunos que apresentarem dificuldade, as quais possam prejudicar a continuidade do processo de aprendizagem, são encaminhados para a Equipe multidisciplinar, que após análise da situação acadêmica, pode referendar a permanência por até mais um ano (HOÇA, 2007, p. 59).

A escolha pelos ciclos de aprendizagem, desde suas discussões iniciais até sua implementação, é fundamentalmente uma política voltada para o enfrentamento do quadro do fracasso escolar, determinado pela reprovação, evasão e distorção idade/série principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta maneira, a progressão não seriada tende a

valorizar e respeitar a singularidade da aprendizagem do estudante, flexibilizando as dimensões de tempo no processo de ensino e aprendizagem (ANDRADE, 2015).

Cabe destacar que a organização da escolaridade em ciclos é uma política incentivada pela Secretaria Municipal de Educação que precisa ser assumida pelas instituições escolares de ensino fundamental a partir de decisões tomadas no âmbito de seus Conselhos de Escola, com alterações de seus regimentos e projetos políticos-pedagógicos. Há um pequeno número de escolas que se organizam em séries e não aderiram ao modelo de ciclos.

Tais informações são importantes à medida que se pretende situar como está sendo a distribuição dos estudantes migrantes internacionais nas escolas que compõem a rede municipal de ensino de Curitiba, que majoritariamente organizam o tempo de aprendizagem em ciclos.

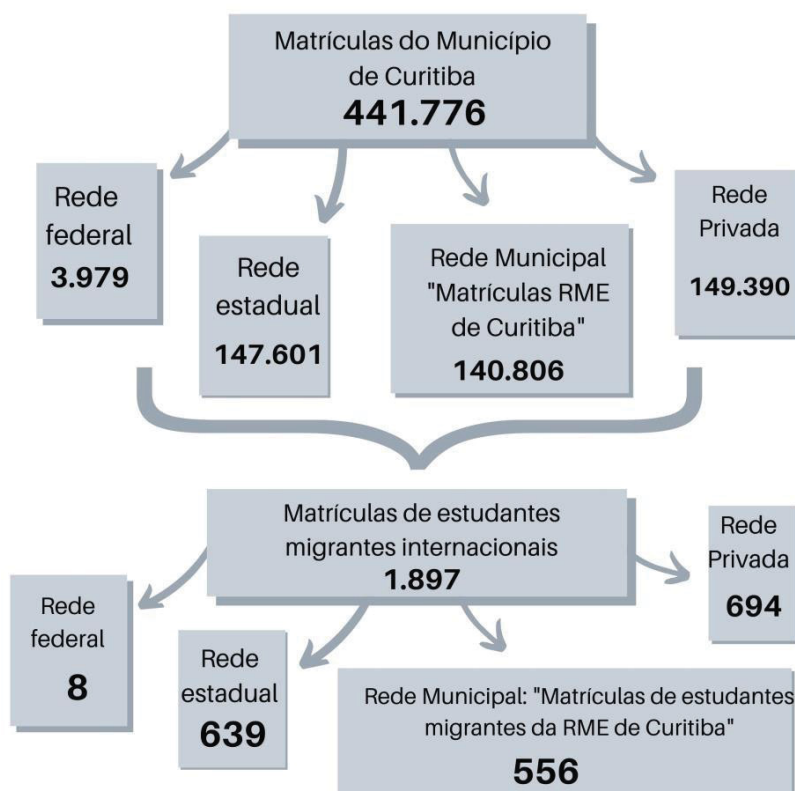
#### 4.3 DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CURITIBA

Para a análise de dados referente à matrícula dos estudantes, foi necessário utilizar software de análise estatística em que casos foram selecionados do banco “micro dados” do Censo Escolar de 2018, disponibilizados pelo INEP (INEP, 2018<sup>a</sup>). Utilizou-se o banco de dados com as informações sobre as matrículas da região sul e foi realizado primeiramente o recorte de casos somente do município de Curitiba. A partir de um segundo recorte da variável “Nacionalidade” foram extraídas as matrículas correspondentes às “nacionalidades estrangeiras” resultando em um total de 1.897 casos, o qual será denominado ao longo do trabalho como “matrículas de migrantes internacionais”. Em outro banco foram mantidas as matrículas de toda educação básica de Curitiba, sem o recorte da nacionalidade, totalizando 441.776 casos, a qual será denominada por “matrículas do município de Curitiba”. Isso ocorreu porque muitas vezes fora necessário realizar comparativos entre esses dois universos de casos.

Em outro momento, para responder à problemática central da presente pesquisa foi necessário realizar recorte por dependência administrativa para lidar com matrículas apenas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba o que totalizou 140.806 matrículas e ficou denominado como “matrículas RME de Curitiba”. Posteriormente, dentro dos casos só da RME foi realizado recorte novamente a partir da variável “nacionalidade” extraíndo assim 556 matrículas referentes aos estudantes migrantes internacionais sob o título “matrículas de

estudantes migrantes da RME de Curitiba”. A figura 2 ajuda na visualização dos conjuntos de matrículas utilizados ao longo desse capítulo, bem como seus respectivos valores totais:

Figura 2 – Conjuntos de matrículas utilizadas nas análises sobre a ed. básica de Curitiba no ano de 2018



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2018a)

A fim de compreender como as matrículas dos migrantes internacionais estavam distribuídas no município por dependência administrativa e ao mesmo tempo compará-las com o número geral de matrículas que se estende por toda educação básica de Curitiba, foi criada a tabela número 2 a qual evidencia que o número de matrículas de estudantes migrantes internacionais representa um percentual de 0,43% referente ao número total de matrículas do município. Ao fazer a análise somente pelo número, o valor se torna exíguo, mas, ao tratar-se de seres humanos com suas especificidades e que precisam e devem ter o direito pleno à educação assegurado, esses valores são notórios e precisam ser visíveis aos olhos da política pública educacional. Além do mais, quando a escola recebe esse contingente de estudantes também há mudanças significativas em seu interior, dadas as dificuldades já elencadas em pesquisas citadas anteriormente, como a questão da barreira linguística e diferenças culturais (BARTLETT; RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2015; MAGALHÃES, 2010; FREITAS; SILVA, 2015).

A partir da análise, observa-se que o maior atendimento educacional ocorre entre as instituições públicas, sobretudo pelos entes estadual e municipal, representando um percentual de 66,18% nas matrículas em geral e 63,41% das matrículas de estudantes migrantes internacionais, como demonstra a Tabela 2.

Contudo, quando comparado os dois grupos de matrículas, verifica-se percentual mais elevado da rede privada no grupo dos estudantes migrantes internacionais do que em comparação com as matrículas no geral, tendo uma variação de 3% positiva.

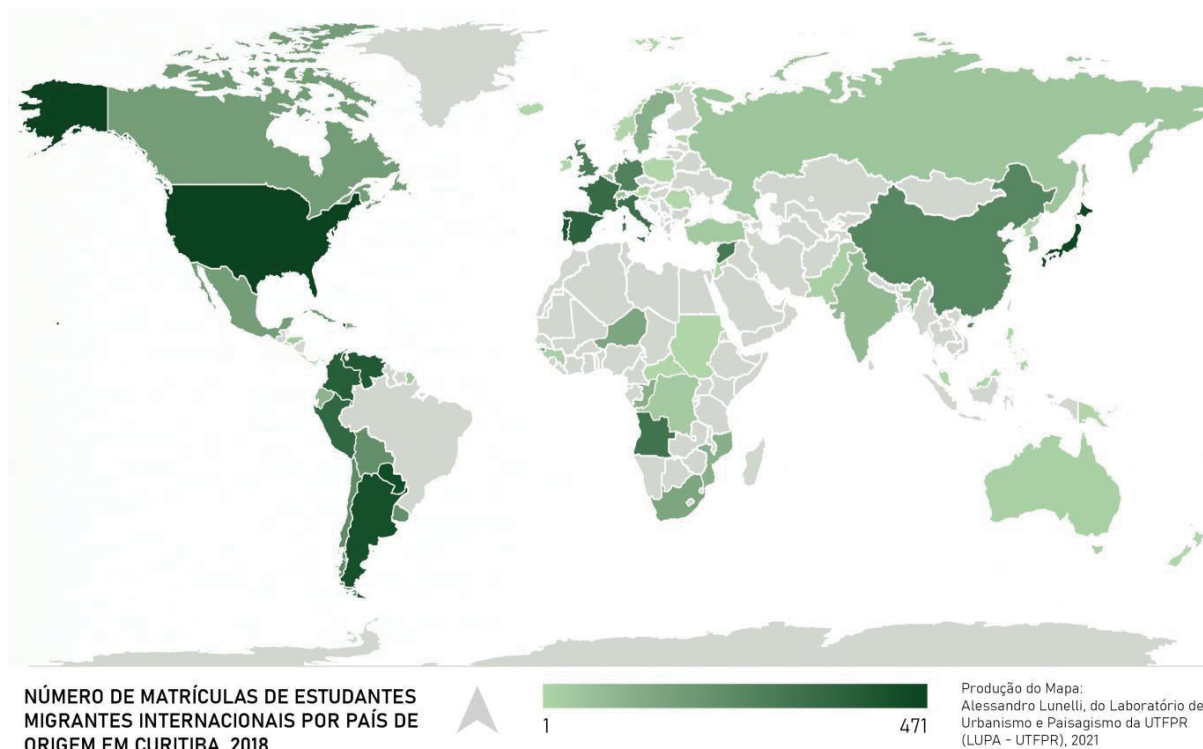
Tabela 2 – Número de matrículas no município de Curitiba, por dependência administrativa, 2018

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL DE MATRÍCULAS NO MUNICÍPIO		MATRÍCULAS DE ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS	
	Número de matrículas	Percentual	Número de matrículas	Percentual
Federal	3.979	0,9	8	0,42
Estadual	147.601	33,41	639	33,68
Municipal	140.806	31,87	556	29,31
Subtotal pública	292.386	66,18	1.203	63,41
Privada	149.390	33,82	694	36,58
<b>TOTAL</b>	<b>441.776</b>	<b>100</b>	<b>1.897</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2018a)

Com o intento de compreender mais características acerca das matrículas dos estudantes migrantes foi realizada análise referente à variável País de Origem. Para tanto, criou-se o mapa 2 a fim de possibilitar uma visualização mais macro sobre as diferentes nacionalidades que estão presentes nas escolas do município:

Mapa 2 – Estudantes migrantes internacionais matriculados na ed. básica de Curitiba em 2018, por país de origem



Fonte: LUPA, 2021.

Nota: O mapa foi produzido, exclusivamente, para a presente pesquisa, com base no Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018a)

A partir do mapa 2 é possível averiguar que a Educação Básica de Curitiba possui matrículas correspondentes a todos os continentes, tendo uma maior concentração nos países que estão pintados com cor verde mais escura. Nota-se forte presença de algumas nacionalidades da América do Sul, Haiti, Estados Unidos, Japão, Espanha, Portugal, Venezuela, Colômbia, Angola, China, entre outros.

Ao todo são 71 nacionalidades diferentes, sendo o Haiti (24,8%), EUA (10,1%) e Japão (7,9%) os países de origem mais presentes entre os matriculados, seguidos de Paraguai, Argentina, Portugal, Venezuela, Colômbia e Espanha. Há uma grande variação na quantidade de estudantes ao levarmos em consideração a nacionalidade, os haitianos são quase 25% do total das matrículas, enquanto 20 países tem apenas 1 estudante matriculado no município, conforme a tabela 3.

Tabela 3 – Número de matrículas de estudantes migrantes internacionais por país de origem em Curitiba, 2018  
(continua)

PAÍS DE ORIGEM	NÚMERO DE MATRÍCULAS	PERCENTUAL
Haiti	471	24,8
Eua	191	10,1
Japão	149	7,9
Paraguai	112	5,9
Argentina	97	5,1
Portugal	96	5,1
Venezuela	91	4,8
Colômbia	83	4,4
Espanha	72	3,8
Peru	54	2,8
França	42	2,2
Itália	39	2,1
Angola	33	1,7
Síria	32	1,7
Reino unido	31	1,6
Alemanha	27	1,4
China	26	1,4
Chile	19	1
Bolívia	16	0,8
Uruguai	16	0,8
Guiné Bissau	15	0,8
Cuba	13	0,7
Canadá	12	0,6
México	12	0,6
Coreia do sul	11	0,6
Nigéria	10	0,5
África do sul	10	0,5
Rep dominicana	9	0,5
República do congo	8	0,4
Moçambique	8	0,4
Suécia	8	0,4
Equador	7	0,4
Índia	6	0,3
Bélgica	5	0,3
Holanda	5	0,3
Suíça	5	0,3
Líbano	4	0,2
Macau	4	0,2
Rússia	4	0,2
República democrática do congo	3	0,2
Honduras	3	0,2
Hong Kong	3	0,2
Turquia	3	0,2

Austrália	2	0,1
Guiné	2	0,1
Israel	2	0,1
Paquistão	2	0,1
Eslovênia	2	0,1
Outra nacionalidade	2	0,1
Áustria	1	0,1
Cabo verde	1	0,1
República centro-africana	1	0,1
El salvador	1	0,1
Estônia	1	0,1
Guiné francesa	1	0,1
Islândia	1	0,1
Irlanda	1	0,1
Jordânia	1	0,1
Coreia do norte	1	0,1
Kuwait	1	0,1
Luxemburgo	1	0,1
Malásia	1	0,1
Nova Zelândia	1	0,1
Noruega	1	0,1
Panamá	1	0,1
Filipinas	1	0,1
Polônia	1	0,1
Romênia	1	0,1
Sudão	1	0,1
<b>Total:</b>	<b>1.897</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2018b)

Alguns estudos indicam que muitos estudantes nascidos nos Estados Unidos, Japão e Portugal podem ser filhos de brasileiros que passaram por uma migração de retorno ao Brasil (WENDEN, 2016). Somente com os dados do Censo Escolar não é possível conhecer esta situação, pois não há informação sobre o país de nascimento dos pais ou responsáveis. Ademais, ressalta-se que um processo de migração de retorno é bastante diferente da migração de famílias que não conhecem a cultura local, não falam o mesmo idioma e não conhecem o funcionamento do sistema de ensino.

Ainda que a predominância de matrículas seja de haitianos/as, os dados do Observatório de Migrações apontam que em 2018 o segundo maior número de registros de entrada de crianças em idade escolar (0 a 14 anos) no município foi de estudantes vindos da Venezuela. A instabilidade política aliada a altas taxas de pobreza, são apontados como os



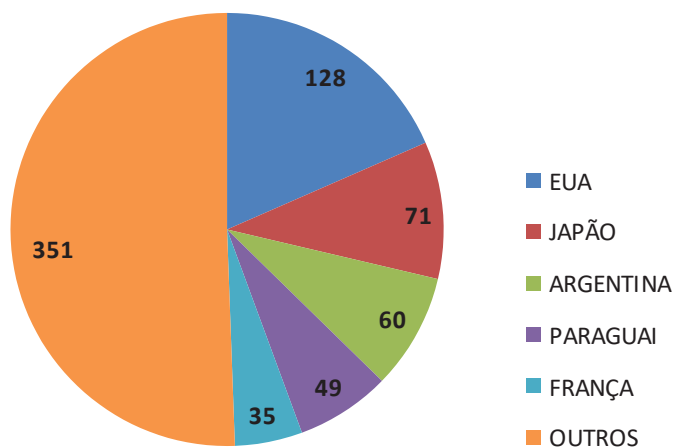
principais motivos que fizeram com que 1 milhão de venezuelanos e venezuelanas buscassem outros países para viver (JUBILUT, FERNANDES, 2018, p. 165).

Outra forma que se achou pertinente de discorrer sobre o país de origem desses estudantes no município é separando as matrículas por rede privada e rede pública. Pois, ao tratar sobre o direito à educação para tais indivíduos é necessário ter cautela para não tomar a migração internacional como um processo homogêneo. É preciso compreender a multiplicidade e heterogeneidade presente nas dinâmicas dessas migrações. Sobre o processo de não homogeneização dos fluxos migratórios, a pedagoga da escola municipal contribui com um olhar interessante sobre essa diversificação:

Atualmente eu estou numa escola que nós tínhamos vinte e sete imigrantes e agora chegaram mais dois, então estamos lá com vinte e nove crianças. Então, é um grupo um pouco mais significativo, até para entender um pouquinho mais como eles se relacionam com a escola, como é que a escola se relaciona com esse grupo de estudantes. Eu percebo que eles, com relação à escola e talvez, também a escola em relação a eles, **não me parece um movimento homogêneo com todas as crianças, sabe?! Então acho que não dá para colocar num bloco só o imigrante (...). Eu vejo que para a escola, de uma maneira geral, há uma distinção, não dá para dar aula para o aluno imigrante como se eles fossem um bloco mais homogêneo, então há distinções** (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2020, grifos nossos).

Sobre as matrículas da rede privada, há 59 tipos de nacionalidades diferentes de estudantes migrantes que frequentam tais escolas. Para a análise não ficar tão exaustiva, foram selecionados os países de origem cujo percentual de matrícula estava acima de 5%, desta forma, por ordem decrescente os países são: Estados Unidos (18,4%), Japão (10,2%), Argentina (8,6%), Paraguai (7,10%) e França (5%). O gráfico 3 apresenta a proporção do número de matrículas de estudantes migrantes internacionais na rede privada de Curitiba dentre os grupos de países de origem com representatividade acima de 5%, o que está posto como “outros” significa a junção das outras 54 nacionalidades que quando analisadas de forma isolada representam valores menos expressivos.

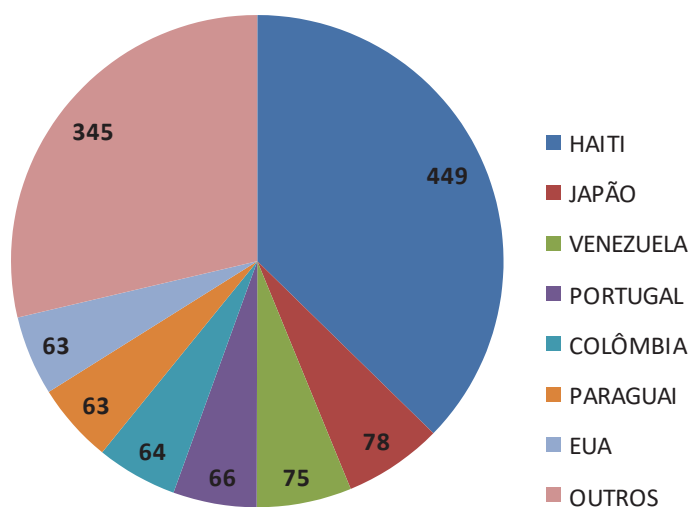
Gráfico 3 – Proporção de matrículas de estudantes migrantes internacionais na rede privada em Curitiba, por país de origem em 2018



Fonte: Elaborado pela autora, 2020 com base em (INEP, 2018a; INEP, 2018b)

Em contrapartida, ao analisar o país de origem dos estudantes migrantes internacionais que frequentam a rede pública de ensino, seja federal, estadual ou municipal, verifica-se mudança no perfil das nacionalidades. Para as matrículas da rede pública foram constatadas 51 nacionalidades diferentes, destas, foram selecionadas sete que representavam percentual acima de 5%. Por ordem decrescente, apresentam-se os seguintes países de origem: Haiti (37,3%), Japão (6,5%), Venezuela (6,2%), Portugal (5,5%), Colômbia (5,3%), Paraguai (5,2%) e EUA (5,2%), ou seja, quando se trata de estudantes migrantes na rede pública de ensino há maior representatividade das nacionalidades de países periféricos, com exceção do Japão, Portugal e Estados Unidos. Destarte, os dados corroboram com o que já tem sido divulgado pelo Observatório das Migrações Internacionais, sobre os fluxos migratórios recentes que tiveram o Brasil como destino. O conjunto das outras 44 nacionalidades com menor representatividade e que compõe as matrículas da rede pública de Curitiba foram abordadas no gráfico 4 como “outros”.

Gráfico 4 – Proporção de matrículas de estudantes migrantes internacionais na rede pública em Curitiba, por país de origem em 2018



Fonte: Elaborado pela autora, 2020 com base em (INEP, 2018a; INEP, 2018b)

Outro ponto analisado foi com relação à cor e raça dos estudantes migrantes internacionais. Sabe-se que a discussão do tema é complexa, porém, extremamente necessária num país com marcas racistas tão nefastas. Desde 2005, o Censo Escolar possui um campo para preenchimento sobre “raça/cor” nas fichas de matrículas dos estudantes, entretanto, apenas alunos maiores de 16 anos podem realizar a autodeclaração, para os menores o item é preenchido pelos responsáveis ou, muitas vezes, pelo próprio sujeito da escola que está fazendo a matrícula o que, inevitavelmente, pode gerar distorções. Há muitas críticas por parte da literatura e de movimentos sociais que contestam essa forma de preenchimento, pois, pesquisas já mostraram que crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos seriam capazes de autodeclarar sua cor/raça no questionário do Censo (ROCHA; ROSEMBERG, 2007). Atualmente, a orientação para o preenchimento do Censo Escolar é de que a informação sobre pertencimento de raça/cor deve ser sempre autodeclarado.

Desta maneira, como a temática ainda está em debate e a forma que se tem para trabalhar com dados sobre raça e cor de estudantes é essa posta pelo Censo, o presente trabalho lidará com tais números tomando cautela para não dizer que eles são absolutos e contemplam cem por cento da realidade.

Evidencia-se elevado número de respostas sobre cor e raça “não declaradas”, correspondente a um total de 29,3% entre todas as dependências administrativas. Este alto

percentual de cor não declarada é observado não apenas entre os estudantes migrantes, mas trata-se de uma situação presente e recorrente nos dados do Censo Escolar. Como já mencionado anteriormente essa variável pode ser problematizada pela sua forma de preenchimento e, talvez, isso justifique o elevado percentual de abstenção na resposta ou até mesmo uma decisão deliberada de não fazer esse registro em virtude de muitos fatores, entre os quais o medo do preconceito, a dificuldade de construção de sentido de pertencimento a um grupo social, entre outros. A população que se declara branca corresponde a 40,9% dos dados e 19,3% corresponde aos que se declaram pretos. A população de cor amarela corresponde a 5,4% e a parda 4,8%. Apenas 0,3% se auto declararam indígenas.

Tabela 4 – Cor e raça de estudantes migrantes internacionais matriculados na educação básica de Curitiba em 2018, por dependência administrativa

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	COR E RAÇA						TOTAL
	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
	2	1	3	2	0	0	8
Federal	25%	12,5%	37,5%	25%	0%	0%	100%
	281	165	136	31	21	5	633
Estadual	44%	25,8%	21,3%	4,9%	3,3%	0,8%	100%
	61	232	199	37	27	0	556
Municipal	11%	41,7%	35,8%	6,7%	4,9%	0%	100%
	211	377	29	21	55	1	694
Privada	30,4%	54,3%	4,2%	3%	7,9%	0,1%	100%
	555	775	367	91	103	6	1.897
<b>TOTAL</b>	<b>29,3%</b>	<b>40,9%</b>	<b>19,3%</b>	<b>4,8%</b>	<b>5,4%</b>	<b>0,3%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2018a; INEP, 2018b).

Após análise da tabela 4, é possível observar que há concentração maior de estudantes migrantes declarados pretos no ensino público do que na rede privada. Pois, nas redes públicas, considerando as redes federal, estadual e municipal o percentual de matrículas de alunos autodeclarados de cor preta representa entre 21,3% a 37,5%, enquanto que na rede privada esse percentual é de apenas 4,2% das matrículas. Isso pode indicar a existência de relação entre cor, pertencimento social e econômico, pois a rede privada seleciona o seu público pelo nível socioeconômico e concentra a população com condições para pagar as

mensalidades cobradas. Lima (2011, p. 236) ao explicar sobre o campo de estudo das desigualdades raciais, ressalta que

a ênfase ocorre tanto na sobre-representação da população negra entre os pobres, como na proporção de pobres dentro de cada grupo racial. Há mais negros (pretos e pardos) entre os pobres, da mesma forma que há maior proporção de pobres no grupo negro do que no grupo branco (LIMA, 2011, p. 236).

Como forma de compreender se essa estatística corresponde também a todas as matrículas da Ed. Básica do município de Curitiba, por dependência administrativa e sem o recorte da nacionalidade, foi criada a tabela 5:

Tabela 5 – Cor e raça de estudantes da educação básica do município de Curitiba, por dependência administrativa, 2018

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	COR E RAÇA						TOTAL
	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
Federal	1.593	1.999	41	305	38	3	<b>3.979</b>
	40%	50,2%	1%	7,7%	1%	0,1%	<b>100%</b>
Estadual	58.374	73.056	1.688	14.013	401	69	<b>147.601</b>
	39,5%	49,5%	1,1%	9,5%	0,3%	0%	<b>100%</b>
Municipal	18.678	100.893	2.297	18.296	465	177	<b>140.806</b>
	13,3%	71,7%	1,6%	13%	0,3%	0,1%	<b>100%</b>
Privada	54.657	84.596	1.397	7.729	966	45	<b>149.390</b>
	36,6%	56,6%	0,9%	5,2%	0,6%	0%	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>133.302</b>	<b>260.544</b>	<b>5.423</b>	<b>40.343</b>	<b>1.870</b>	<b>294</b>	<b>441.776</b>
	<b>30,2%</b>	<b>59%</b>	<b>1,2%</b>	<b>9,1%</b>	<b>0,4%</b>	<b>0,1%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo Escolar 2018 (2018a; INEP, 2018b).

Ao fazer um paralelo e olhar para o total de alunos no sistema municipal de ensino de Curitiba (tabela 5) apenas 1,2% se autodeclararam como pretos. Em análise conjunta das tabelas 4 e 5 se torna nítida a discrepância entre os dois universos. O percentual de matrículas de alunos pretos migrantes internacionais é quase vinte vezes maior do que o percentual de alunos pretos de todo sistema de ensino do município. Quando os dados são olhados por dependência administrativa a disparidade se torna ainda maior. Na análise segregada, pode-se observar que 35% dos estudantes migrantes internacionais da rede municipal (tabela 4) se autodeclararam pretos, entretanto, sob a óptica do universo de todas as matrículas, sem o recorte de nacionalidade (tabela 5) esse percentual cai para 1,6% na rede municipal. Até mesmo na rede privada há uma diminuição dos percentuais de 4,2% (tabela 4) para 0,9% (tabela 5).

Jaccoud (2008) ao retratar sobre a consolidação da ideologia racista durante a República no Brasil revela que no período houve a naturalização das desigualdades raciais, ampliando-se os preconceitos quanto à participação dos negros nos espaços públicos e acentuando os mecanismos discriminatórios, fortalecendo os estímulos à imigração europeia em detrimento da imigração de origem africana:

A ideia de que progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana. O projeto de um país moderno era, então, diretamente associado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca. A entrada dos imigrantes europeus e a miscigenação permitiriam a diminuição do peso relativo da população negra e a aceleração do processo de modernização do país (JACCOUD, 2008, p.49).

Infelizmente, o país carrega marcas e consequências desse projeto racista até os dias atuais e o debate sobre raça/cor e desigualdade ainda se faz presente. Esses dados podem ajudar num olhar mais cauteloso para tais estudantes, pois, num país em que há discriminação por cor, isso pode potencializar uma violência racista e xenofóbica<sup>27</sup>. Quando questionadas sobre situações de preconceito e discriminação racial com estudantes migrantes, as profissionais do departamento de língua estrangeira alegaram que nunca receberam reclamações e demandas sobre esse viés:

A gente acha que é uma coisa que ou está muito velada ou realmente não acontece, porque a gente acredita que a maior parte desses estudantes está nos primeiros anos do ensino fundamental e a criança é sempre muito curiosa, muito acolhedora com esses estudantes (Entrevista com a equipe de língua estrangeira, realizada em 21 de julho de 2020)

Apesar de não serem evidenciados nas entrevistas realizadas para este estudo, outros autores (MAGALHÃES, 2010; OLIVEIRA, 2012; CUNHA, 2015; NORÕES, 2018; SILVA, 2014) presenciaram em suas pesquisas situações discriminatórias e xenofóbicas com estudantes migrantes. Cabe destacar que, neste caso, a entrevista foi realizada com profissionais que atuam na secretaria de educação e não convivem cotidianamente com os

---

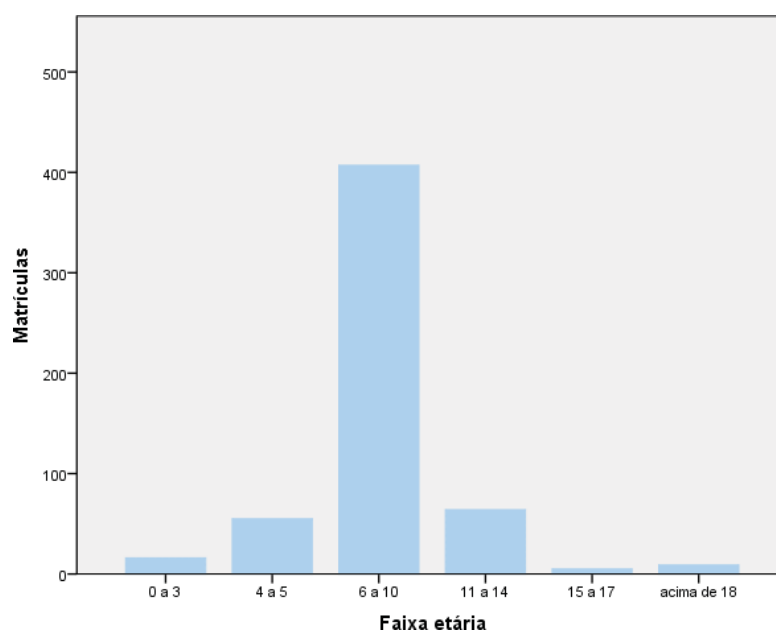
<sup>27</sup> Xenofobia é o sentimento de aversão, desconfiança, medo, antipatia, rejeição em relação ao estrangeiro, ao que vem de outro país, ao que vem de fora. O sentimento de xenofobia se manifesta em atitudes discriminatórias e, muitas vezes, violentas, tanto verbais como físicas e psicológicas contra migrantes. Abordagens xenófobas também podem ser encontradas em políticas adotadas por países que buscam restringir fluxos migratórios. (ACNUR, 2019).

estudantes nas escolas. Acredita-se que entrevistas com as próprias crianças e suas famílias poderiam indicar outra percepção sobre a questão.

Uma vez que o estudo tem como objetivo investigar a realização do direito à educação aos estudantes migrantes internacionais nas escolas da rede municipal de Curitiba (RME), as próximas análises foram realizadas a partir do recorte da variável dependência administrativa municipal e nacionalidade estrangeira. Dentre o resultado de 556 matrículas, têm-se 52,7% do sexo masculino e 47,3% do sexo feminino.

Com relação às idades dos alunos, verifica-se que a maioria se encontra na faixa etária dos 6 aos 10 anos, fase correspondente ao ensino fundamental, anos iniciais. Tal concentração de estudantes nessa faixa etária pode ser explicada pela organização da oferta educacional pela RME, pois a rede atende, sobretudo, os anos iniciais do ensino fundamental, ainda que exista oferta de anos finais em algumas escolas públicas municipais.

Gráfico 5 – Quantidade de matrícula de estudantes migrantes internacionais da RME de Curitiba por faixa etária, 2018



Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2018a).

A fim de se obter respostas sobre a distribuição de oportunidades educacionais aos estudantes migrantes internacionais por etapa de ensino na rede municipal, criou-se a tabela número 5. Nela é possível observar o percentual de estudantes em cada etapa de ensino, nota-se maior índice de matrículas no 3º e 5º ano. Importante salientar que a RME funciona através do sistema de ciclos, portanto, as reprovações geralmente acontecem nesses dois anos. Para

compreender se esse índice está atrelado à reprovação, foi preciso analisar a etapa de ensino juntamente à idade de cada aluno a fim de se obter dados com relação à distorção idade-série (tabela 6). Os casos ausentes são referentes às matrículas duplicadas na rede por conta de Atendimento Educacional Especializado.

Tabela 6 – Matrículas de estudantes migrantes internacionais na RME de Curitiba por etapa de ensino, 2018.

ETAPA DE ENSINO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO
Creche	16	2,9	3,2
Pré escola	55	9,9	11,1
1º ano	67	12,1	13,5
2º ano	70	12,6	14,1
3º ano	91	16,4	18,4
4º ano	75	13,5	15,2
5º ano	92	16,5	18,6
6º ano	4	0,7	0,8
7º ano	6	1,1	1,2
8º ano	10	1,8	2
EJA anos iniciais	9	1,6	1,8
<b>TOTAL</b>	<b>495</b>	<b>89</b>	<b>100</b>
Ausentes	61	11	-
<b>TOTAL</b>	<b>556</b>	<b>100</b>	<b>-</b>

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2018a)

A tabela 7 revela o percentual de atraso escolar (quando só há um ano de atraso) e de distorção idade-série de estudantes migrantes na RME por etapa de ensino, “a distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados.” (INEP, 2020). O indicador de distorção considera os estudantes que apresentam atraso de dois anos ou mais em relação à idade considerada adequada para a série.

Tabela 7 – Atraso escolar e distorção idade/série das matrículas de estudantes migrantes da RME de Curitiba, por etapa de ensino, 2018

ETAPA DE ENSINO	ATRASO ESCOLAR E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE				TOTAL
	Sem atraso escolar	Com um ano de atraso	Com dois ou mais anos de atraso	Sem informação	
Ed. Infantil	71	0	0	0	<b>71</b>
EF	100%	0%	0%	0%	<b>100%</b>
	359	28	8	0	<b>395</b>



iniciais	90,9%	7,1%	2%	0%	<b>100%</b>
EF finais	17	3	0	0	<b>20</b>
	85%	15%	0%	0%	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>447</b>	<b>31</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>495</b>
	<b>90,3%</b>	<b>6,3%</b>	<b>1,6%</b>	<b>1,8%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2018a).

Nela é possível observar que no ensino fundamental – anos iniciais, as situações de atraso escolar representam 7,1% das matrículas dessa etapa, já no ensino fundamental – anos finais, esse percentual é de 15%. É preciso ressaltar que a tendência é o aumento do percentual de distorção na medida em que a etapa de escolaridade avança, uma vez que a distorção tem caráter cumulativo. Há poucas escolas municipais que oferecem as séries finais do ensino fundamental (apenas 11) e nem todas estão organizadas em ciclos, o que pode contribuir para essa elevação no percentual de estudantes com atraso. Na educação infantil não há reprovação, portanto, não há dados sobre atraso escolar, já a EJA só recebe matrículas de jovens e adultos que, por algum motivo, não puderam completar os estudos na idade correta, o que consequentemente já os coloca em condição de atraso escolar ou distorção idade-série, por isso, não apresentam valores na tabela.

Com relação à distorção idade-série, o percentual no ensino fundamental – anos finais é zero, dado provavelmente ao baixo número de matrículas nessa etapa de ensino. Já nos anos iniciais esse percentual é de 2% referente aos 395 estudantes que estão matriculados nessa etapa. Cria-se a hipótese de que o maior número de atraso escolar nos anos iniciais e finais para esses estudantes migrantes esteja mais diretamente ligado aos percalços da condição migratória do que pela própria reprovação. Durante a entrevista realizada com diretora da escola municipal, a mesma afirmou que a orientação da Secretaria Municipal de Educação é que não se faça retenção do estudante migrante no seu primeiro ano de contato com a escola, mesmo que seja ano passível de retenção (3º ou 5º):

(...) então se acontecer da criança estrangeira chegar no ano de retenção normalmente a gente não faz a retenção, pensando muito mais em preservar a questão dela com a vinculação com a escola, com a aprendizagem, vínculo com os colegas, agora se ela vem ao longo de dois, três anos e a gente chega ao final e observa que não houve avanço aí sim a gente faz essa retenção (Entrevista com a diretora da escola municipal, realizada em 03 de agosto de 2020).

Além da diretora, a gerente do departamento de língua estrangeira também mencionou que a orientação que passam para as escolas é que não façam a retenção do aluno

migrante internacional apenas pela dificuldade com o idioma. A profissional também mencionou que a equipe não possui dados ou um controle sobre o número de estudantes migrantes que são retidos na rede:

A recomendação que a gente dá pra escola é simplesmente uma: obviamente a gente não vai influenciar nesse processo, mas a gente sempre fala: o aluno não sabe ou o aluno tem uma dificuldade para demonstrar o que sabe? Então, a gente sempre dá essa instrução para a escola: pense no esforço que ele teve, no progresso que a maioria ou que todos os alunos apresentam, e o que seria essa reprovação pra ele? Eu acredito que, mas aí é uma opinião pessoal minha, porque a gente não tem os dados em relação a isso, que não existe ou é muito pouco o número de reprovados quando o aluno chega naquele ano específico de retenção na escola (Entrevista com a gerente do departamento de Língua Estrangeira, realizada em 21 de julho de 2020).

Nesse sentido, Jacomini (2009) afirma que a prática da reprovação não condiz com a democratização do ensino e é uma forma de negar o direito à educação, principalmente para as crianças que apresentam maiores dificuldades. Segundo a autora, é necessário construir “processos educacionais capazes de responder às necessidades de grupos sociais até então alijados do saber escolar.” (JACOMINI, 2009, p. 599).

Como forma de mensurar se o atraso escolar dos estudantes migrantes internacionais na RME é relativamente alto, foi preciso fazer a mesma análise com relação ao conjunto de matrículas de todos os estudantes da rede, sem o recorte de nacionalidade, para poder comparar os percentuais. Na tabela 8 visualiza-se que o percentual de atraso escolar para o Ensino Fundamental (EF) – anos iniciais é de 2%, o que já demonstra que a rede municipal de Curitiba possui percentual menor de atraso escolar, quando comparado ao recorte de matrículas só de estudantes migrantes (para esse grupo o atraso escolar correspondeu a 7,1% das matrículas). Ao que tange as matrículas do EF – anos finais, o percentual de atraso é de 8,9%, ou seja, novamente menor do que o percentual dos estudantes migrantes desta mesma etapa (15% vide tabela 6). Já com relação à distorção idade-série, o conjunto de matrículas de todos os estudantes da RME no EF- anos iniciais assumiu maior valor (2,5%), o mesmo também ocorreu para as matrículas dos anos finais (4,9%).

Tabela 8 – Atraso escolar e distorção idade/série das matrículas de estudantes da RME de Curitiba, por etapa de ensino, 2018

ETAPA DE ENSINO	Sem atraso	Com um ano de atraso	Com dois ou mais anos de atraso	Sem informação	TOTAL
Ed. Infantil	36766	13	2	0	<b>36781</b>
	100%	0%	0%	0%	<b>100%</b>
EF iniciais	80361	1667	2088	0	<b>84116</b>
	95,5%	2%	2,5%	0%	<b>100%</b>
EF finais	5819	603	333	0	<b>6755</b>
	86,1%	8,9%	4,9%	0%	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>122.946</b>	<b>2.283</b>	<b>2.423</b>	<b>1.593</b>	<b>129.245</b>
	<b>95,1%</b>	<b>1,8%</b>	<b>1,9%</b>	<b>1,2%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2018a).

Em síntese, estudantes migrantes internacionais possuem atraso escolar de 6,1%, enquanto que o valor de atraso para todas as matrículas dos estudantes da RME de Curitiba é de 1,8%. Na distorção idade-série essa realidade muda, os estudantes migrantes possuem percentual de 1,6% enquanto que as matrículas totais da rede possuem valor de 1,9%.

A situação do atraso escolar pode ser confirmada pela fala da profissional do departamento de documentação escolar, a qual alega que dependendo da nacionalidade e da documentação do estudante a classificação da matrícula pode ser alterada. Então, talvez isso justifique o alto índice de atraso escolar. Dessa forma, o estudante já estaria um ano fora da idade considerada adequada dependendo do mês que ele chega ao Brasil, se vier a ter uma reprovação em sua trajetória estará em situação de distorção idade-série.

A gente usa de base o que a família relata que essa criança estava estudando lá fora, por exemplo, do Haiti geralmente é francês, então ele vez do primeiro *ané*, segundo *ané*, então é o que vale ao nosso primeiro e segundo ano, e países aqui da língua latina é *grado*, então terceiro *grado*, então também corresponde ao nosso, às vezes também a gente analisa a questão do ano letivo que é diferente do nosso, por exemplo, o ano letivo deles começa em setembro e termina em agosto mais ou menos, então se ele vem em outubro pra cá ele estava iniciando o ano, e não estava finalizando como para nós acontece, ou dezembro, por exemplo, ele está lá em pleno dezembro no terceiro ano, por exemplo, ele vem pra cá não pro quarto, e sim para o terceiro, porque o ano letivo deles só ia terminar no ano seguinte, é isso que eu te falei, primeiro conversar com a família, ver se a criança estava estudando ou até que ano estudou e também fica pela questão da idade (Entrevista com a profissional do departamento de documentação escolar da SME, realizada em 21 de julho de 2020).

A distorção idade-série pode ser considerada como um termômetro e um indicador de outras situações de violações de direitos que ocorrem na vida desses estudantes. O processo migratório por si só já pode ser naturalmente um dos fatores que ocasionam o atraso

escolar e a distorção idade/série pode estar atrelada às barreiras linguísticas e culturais que permeiam o processo de ensino aprendizagem.

Esses dados são muito importantes quando se trata sobre acesso e permanência de estudantes migrantes internacionais no sistema de ensino, pois vários obstáculos perpassam pela vida acadêmica desses sujeitos, seja pelo ingresso tardio por conta de documentação (MAGALHÃES; SCHILLING 2012), seja por questões de dificuldade com a língua (FREITAS; SILVA, 2015) ou por questões culturais e discriminatórias (BARTLETT; RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2015). A universalização do direito à educação é aqui tensionada de diversas formas.

Por isso, torna-se crucial afirmar, novamente, que o direito à educação não está assegurado somente com a matrícula na idade própria, mas está relacionado também ao direito de concluir a educação básica na idade certa e com níveis de aprendizagem adequados. Assim, mesmo Curitiba seguindo o sistema de ciclos, o qual ajuda a superar a “cultura de reprovação”, ainda é necessário ter olhar cauteloso sobre o atraso escolar desses estudantes migrantes.

Outra situação observada por meio dos diálogos das entrevistas e que se achou pertinente olhar sob a óptica dos dados educacionais, refere-se ao número de matrículas de estudantes migrantes internacionais que estão matriculados em Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>28</sup>, em Classe Especial<sup>29</sup> e que são diagnosticados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Tanto as falas da equipe de língua estrangeira, quanto do departamento de documentação escolar, da diretora e da pedagoga relataram histórias de crianças migrantes que após um tempo de permanência na escola foram diagnosticadas com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades e para tanto, foram encaminhadas para o AEE ou classe especial “*Ele é*

<sup>28</sup> Segundo o glossário do Censo Escolar (2018), disponibilizado pelo INEP “O Atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que organiza atividades com recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, com o objetivo de garantir condições de acesso, participação e aprendizagem. Esse serviço, instituído pelo projeto político-pedagógico da escola, é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos, em horário distinto ao da escolarização em sala de aula comum”. (INEP, 2018b, p. 42).

<sup>29</sup> Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba “As Classes Especiais são organizadas para atendimento educacional a estudantes com deficiência intelectual (DI), visando garantir o acesso aos componentes curriculares que a escolarização deve proporcionar a todos. É um programa ofertado em Escolas do Ensino Fundamental, organizado de forma a constituir um trabalho diferenciado, com metodologia própria, voltada ao processo ensino-aprendizagem, distinguindo-se por oferecer atendimento de caráter transitório”. Ressalta-se que o estado do Paraná é um dos poucos estados que mantém oferta de matrícula exclusiva em turma de classe especial. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) indica que as crianças com necessidades especiais devam ser matriculadas no ensino regular e não em classes segregadas.

*um menino tímido, um menino que foi para a classe especial e eu não sei qual será a continuidade enfim... da trajetória dele, as marcas que isso vai trazer para ele*” (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2019). Nos discursos também apareceram, recorrentemente, a compreensão de que o fato de ser “estrangeiro” não tinha relação com a condição de aluno especial.

A gente só em um caso de um haitiano, até lembro do nome dele, mas aí era um aluno de classe especial, que passou dois anos na escola e não progredia e no fim a gente acabou falando com as pessoas que entendiam disso, ele fez toda a avaliação do CMAEE e ele deu como classe especial e não tinha nada a ver com o fato de ser de outro país (Entrevista com a gerente do departamento de Língua Estrangeira, realizada em 21 de julho de 2020)

Eu tive um aluno chinês que deu classe especial para ele, ele tem deficiência intelectual e ele acabou sendo encaminhado depois da avaliação no CMAEE<sup>30</sup>, deu caso especial pra ele, então assim são coisas que a gente precisa entender, que não é porque é criança estrangeira que vai dar classe especial, que vai dar autismo, não é nada disso o que a gente precisa entender é esse olhar e essa criança já estava com a gente há três anos na escola né, diferente dos demais, uma criança que não avançava (Entrevista com a diretora da escola municipal, realizada em 03 de agosto de 2020).

A partir da tabela 9, torna-se possível aferir que 4,1% dos estudantes migrantes internacionais matriculados na rede municipal possuem registro de alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Já para o total de matrículas da RME esse valor sobe para 6%. O percentual mais baixo pode estar relacionado a situações de não avaliação de estudantes e confirma a percepção das entrevistadas de que não há relação entre ser migrante e ter avaliações com diagnóstico de educação especial.

Tabela 9 – Número de matrículas de estudantes com necessidades especiais na rede municipal de ensino de Curitiba, 2018

Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Matrículas de estudantes migrantes internacionais RME	Percentual%	Matrículas totais da RME	Percentual %
Sem necessidade especial	533	95,9	132.388	94
Com necessidade especial	23	4,1	8.418	6
<b>TOTAL:</b>	<b>556</b>	<b>100</b>	<b>140.806</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2018a).

<sup>30</sup> Os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs) realizam um trabalho específico por meio de dois serviços: Avaliação e Atendimento Educacional Especializado. São compostos por equipes de profissionais da Secretaria Municipal da Educação: professores especializados nas áreas visual e auditiva, pedagogos especializados e psicólogos da Secretaria Municipal da Saúde que realizam a avaliação quando indicado (CURITIBA, 2020, não paginado).

O mesmo também foi observado na tabela número 10, a qual revela o número de matrículas que frequentam atividade complementar<sup>31</sup> ou Atendimento Educacional Especializado. O percentual de matrículas totais da RME que utilizam o AEE é maior (1,6%) do que o percentual dos estudantes migrantes que fazem uso desse atendimento (1,4%). Não é possível saber se há um percentual menor de estudantes com AEE devido ao percentual menor de estudantes com diagnóstico registrado ou se tal situação estaria relacionada a um acesso desigual dos estudantes migrantes a esse tipo de atendimento.

Tabela 10 – Número de matrículas em atividade complementar e atendimento educacional especializado na RME, Curitiba, 2018

TIPO DE ATENDIMENTO POR TURMA	Matrículas de estudantes migrantes internacionais	Percentual %	Matrículas totais da RME	Percentual%
Não se aplica	495	89	129245	91,8
Atividade complementar	53	9,5	9336	6,6
Atendimento Educacional Especializado	8	1,4	2225	1,6
<b>TOTAL</b>	<b>556</b>	<b>100</b>	<b>140806</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2018a).

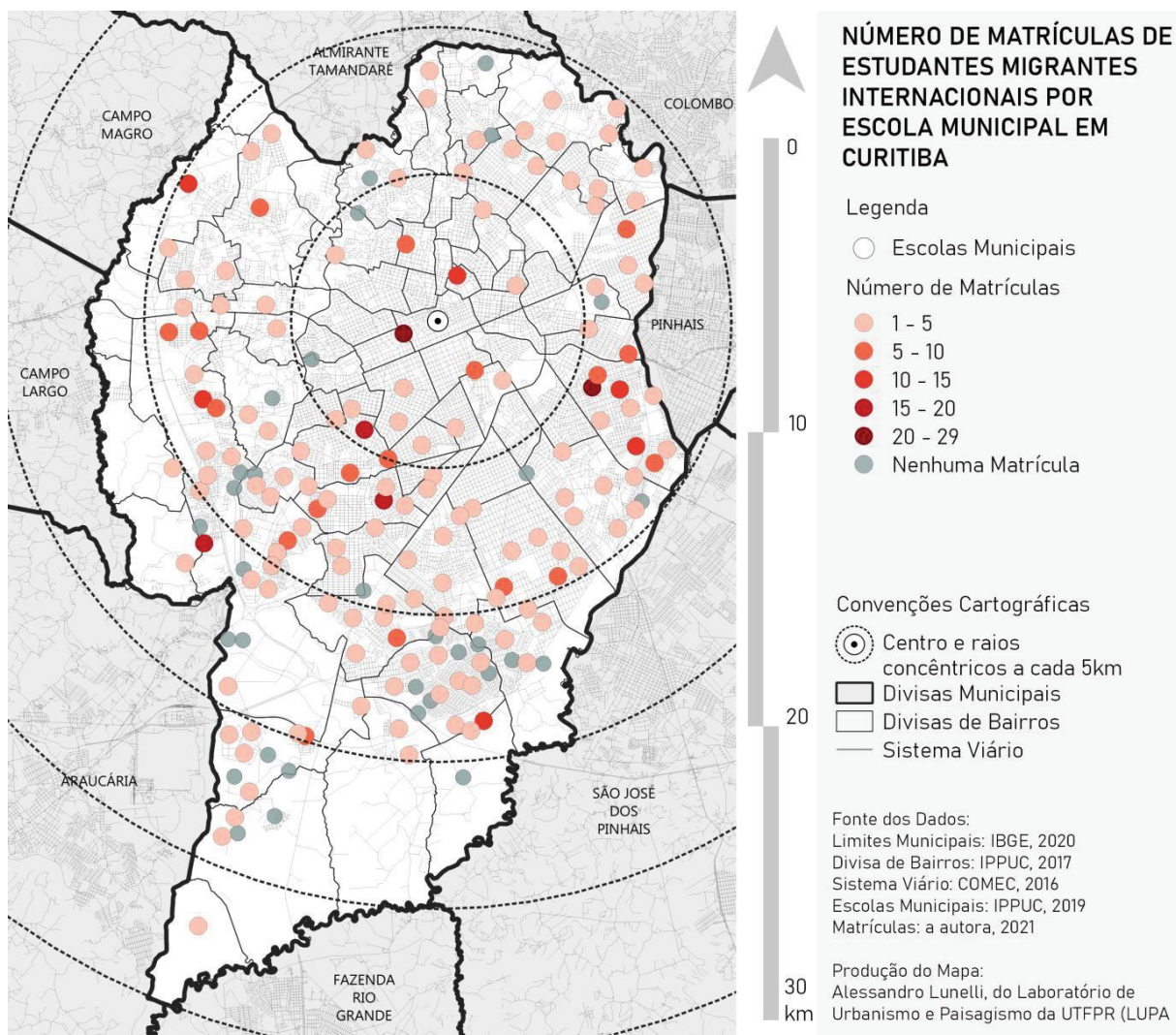
Como forma de compreender a distribuição das matrículas dos estudantes migrantes internacionais entre as escolas municipais e os centros municipais de educação infantil que integram a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, criaram-se os mapas número 2 e 3. Ambos apresentam a localização central do município e os raios concêntricos que expõem o distanciamento do centro das demais regiões a cada 5 quilômetros.

Das 185 escolas municipais de Curitiba, 141 apresentam pelo menos uma matrícula de aluno/a migrante internacional, afere-se, portanto, que 76,2% das escolas municipais no ano de 2018 possuíam estudantes migrantes matriculados.

<sup>31</sup> Turma com atividade de livre escolha que complementa a escolarização e o currículo obrigatório. É oferecida em horário distinto ao da escolarização.



Mapa 3 – Número de matrículas de estudantes migrantes internacionais por escola municipal em Curitiba



Fonte: LUPA, 2020.

Nota: O mapa foi produzido, exclusivamente, para a presente pesquisa, com base no censo escolar (INEP, 2018a).

O mapa 3 torna evidente a distribuição de matrículas em quase todas as escolas da rede e por quase todos os bairros do município. Mostra também que a maior concentração das matrículas está sobre o primeiro e segundo raio concêntrico. O bairro que possui a maior concentração de matrículas é a Cidade Industrial de Curitiba (CIC), com um total de 74 matrículas distribuídas entre 16 escolas. Analogamente, o bairro CIC é o maior em área geográfica e mais populoso da capital, há 186.083 moradores, segundo estimativas de 2016 do Banco de Dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC, 2016). Na contagem do Censo 2010, do IBGE (IBGE, 2010), havia 172.822 pessoas vivendo no bairro. Segundo dados do IPUUC (2016), a CIC têm crescido consideravelmente, não só nos

setores destinados à instalação de novas indústrias, mas também nas zonas de habitação, talvez isso justifique o maior contingente de estudantes migrantes. O segundo bairro com maior concentração de matrículas de estudantes migrantes é o Cajuru, com 65 matrículas distribuídas entre oito escolas. *“Quando os haitianos que começaram a vir pra Curitiba, acho que o primeiro lugar que eles se instalaram foi o bairro Cajuru e Santa Felicidade é o que a gente soube de pessoas de fora da escola”* (Entrevista com a gerente de língua estrangeira, realizada em 21 de julho de 2020). Apesar da gerente do departamento de língua estrangeira citar sobre o bairro de Santa Felicidade, o mesmo só apresentou 11 matrículas distribuídas entre 3 escolas do bairro, seriam necessárias outras análises sobre os fluxos migratórios em Curitiba para saber como as diferentes nacionalidades foram se alocando pelos bairros da cidade ao longo dos anos. A profissional do departamento de documentação escolar possui outra visão sobre a distribuição dessas matrículas e afirmou o que foi evidenciado pelos dados:

Eu te garanto que é difícil ter alguma escola que não tenha um aluno estrangeiro hoje. Porque quando começaram, acho que você já deve estar fazendo esse tipo de levantamento, eles vieram para determinados bairros, determinadas regiões, hoje já não, já mudou muito essa visão. Porque eu posso te dizer que há muitos anos, Santa Felicidade era um bairro que recebia muito, hoje Santa não tem tanto, mas em compensação CIC, outras regiões assim recebem muito mais (Entrevista com a profissional do departamento de documentação escolar, realizada em 23 de julho de 2020).

A tabela número 11 complementa as informações trazidas no mapa 3 e na fala da profissional da documentação escolar e evidencia que a maioria das escolas da rede possui de 1 a 5 matrículas:

Tabela 11 - Distribuição do número de matrículas pelo número de escolas da RME de Curitiba, 2018.

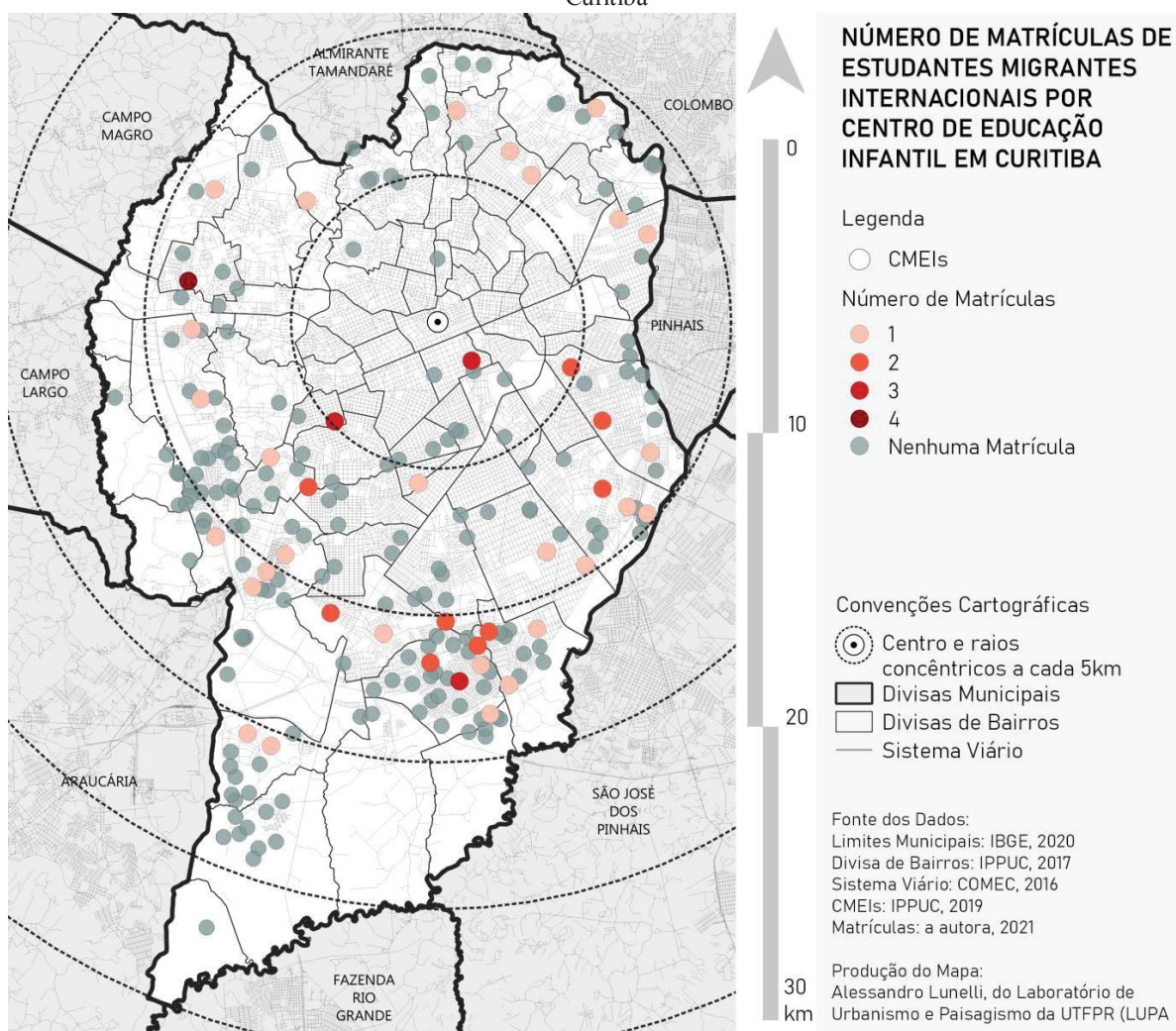
NÚMERO DE MATRÍCULAS	NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS	PERCENTUAL
De 20 a 29	1	0,54
De 15 a 20	3	1,62
De 10 a 15	5	2,7
De 5 a 10	22	11,8
De 1 a 5	110	59,4
Nenhuma matrícula	44	23,78
<b>Total</b>	<b>185</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2018a).

Outro dado analisado, foi com relação aos Centros Municipais de Educação Infantil, na rede há um total de 230 CMEIs, destes, 38 apresentam pelo menos uma matrícula de criança migrante, totalizando um percentual de 16,5% e uma quantidade de 59 matrículas ao todo.



Mapa 4 – Número de matrículas de estudantes migrantes internacionais por centro de educação infantil em Curitiba



Fonte: LUPA, 2020.

Nota: O mapa foi produzido, exclusivamente, para a presente pesquisa com base no Censo Escolar 2018 (INEP, 2018a).

A partir do mapa 4, é possível notar que há grande quantidade de CMEIs que não possuem nenhuma matrícula ou quando possuem o número não passa de três registros. Diferentemente das escolas municipais, a concentração maior ocorre no segundo e terceiro raio concêntrico, ou seja, longe da região central da cidade. Como no Brasil é sabido que há uma demanda por matrículas nas creches - somente no Paraná, em 2015, 396.797 crianças de 0 a 3 anos estavam fora da creche (Laboratório de Dados Educacionais a partir da Pnad/IBGE 2015) - é preciso questionar se todas as crianças migrantes nessa faixa etária estão encontrando vagas disponíveis. Tendo em vista a ausência de registro de quantas crianças

migrantes internacionais vivem hoje no município não é possível analisar a porcentagem dessas crianças que estão fora da escola.

O grande pano de fundo para esse início de debate e coleta de dados se dá primeiramente como forma de visibilidade desses indivíduos dentro dos sistemas de ensino. Infelizmente, ainda são pouco notados, pouco percebidos. Não há dados desagregados que mostre quem são, onde estão e como estão. Consequentemente, nas políticas públicas educacionais não há ações focalizadas que considerem suas especificidades. Mesmo que se tenha o direito à educação pela existência de escolas e legislação que permita a matrícula, independente de nacionalidade, o direito à educação extrapola a existência de escolas e de leis (MAGALHÃES, 2010).

Cabe destacar que apesar do estudo fazer o recorte dos dados do Censo Escolar INEP no ano de 2018 (por conta do início da presente pesquisa ter ocorrido em 2019), a fala da profissional do departamento de documentação escolar esclarece que a quantidade de estudantes migrantes internacionais tem aumentado substancialmente na rede municipal, além disso, também coloca em evidência um novo desafio que deve ser olhado pela política, as trajetórias dos estudantes migrantes internacionais durante a pandemia:

Há um aumento muito grande! Em 2018 quando cheguei, cheguei em março/abril, tinha um x número e **ano passado triplicou**, por exemplo. **Esse ano não sei como está porque está um ano atípico. Muitos casos vão vir agora pra regularizar depois que voltarem as aulas**, aí que eu vou ter uma noção de número, porque esse ano a gente até tinha uma possibilidade desse número aumentar, mas, os processos não vieram. Mas, também temos muito do contrário também. Muitos estão saindo do Brasil e estão indo para fora. A gente tem esses dois casos. Eu vejo que agora está aberto, então a gente tem estudantes estrangeiros chegando. **Nesse período de pandemia tivemos 24 matrículas novas de alunos estrangeiros, 22 vindos da Venezuela e 2 do Haiti** (Entrevista com a profissional do departamento de documentação escolar, realizada em 23 de julho de 2020, grifos nossos).

Estudos do IPEA (2020) indicam que a suspensão das aulas presenciais agravou fortemente as desigualdades já existentes entre estudantes, sobretudo as desigualdades condicionadas pela situação de classe, renda, nível socioeconômico.

As desigualdades, que já são traço tão marcante de nosso sistema educacional, serão ainda mais aprofundadas por essa paralisia. É possível elencar de antemão alguns dos maiores perdedores desse processo: alunos com menor acesso à internet e a dispositivos, aqueles cujos responsáveis têm menor escolaridade e/ou menor disponibilidade para acompanhar as atividades de ensino remotas (entre os quais, os chamados trabalhadores da “linha de frente” de combate à pandemia), estudantes mais jovens e com menor autonomia (IPEA, 2020, p. 7).

As distâncias entre os estudantes de famílias mais ricas e mais pobres se tornaram mais discrepantes, uma vez que a ação de equalização realizada pela escola por meio da mediação entre estudantes, professores, conhecimentos, contextos, esteve bastante limitada por um grande conjunto de motivos, sobretudo o não acesso à tecnologia necessária (equipamentos eletrônicos, acesso à internet, espaço adequado, entre outros) para ter acesso às atividades promovidas de maneira remota. Para os estudantes migrantes essa situação se coloca como mais agravante dada à limitação da língua.

## **5 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DA NORMATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA MIGRANTES INTERNACIONAIS: ENTRE A PRESENÇA E A AUSÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS**

Antes da apresentação dos resultados que tecem as análises dos documentos e das entrevistas, optou-se por discorrer de forma breve o contexto que permeia os sistemas municipais de ensino e o regime de colaboração entre os entes federados, tendo em vista que a pesquisa precisará articular alguns documentos e diálogos entre os três entes.

Essa discussão sobre os sistemas de ensino e regime de colaboração entre os entes federados é relevante na medida em que se pretende analisar o que já está posto ou não nos documentos oficiais sobre a temática dos estudantes migrantes internacionais. Mesmo que a pesquisa se restrinja apenas ao sistema de ensino do município de Curitiba o intento da mesma é conhecer as formas como a política se constrói a partir do conjunto de disputas, manifestação de demandas e ações das esferas do poder público e isso, inevitavelmente, perpassa sob os três entes federados. Ficam então os questionamentos: o acesso à escola para estudantes migrantes internacionais na educação básica possui e segue deliberações e normativas comuns aos três entes? Há articulação e integração entre os entes sobre como garantir o direito à educação para esse grupo de estudantes? As análises dos documentos e dos discursos nas entrevistas tentarão responder tais questionamentos.

### **5.1 SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO E O PAPEL DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO**

A Constituição Federal de 1988 ampliou a autonomia dos Estados, Distrito Federal e Municípios, promovendo estes à condição de entes federados. Estabeleceu que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). A atuação dos municípios se dará prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (Art. 211, § 2º).

A partir da CF de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB 9.394 de 1996, Artigo 11 parágrafo único, possibilitou-se aos Municípios “criarem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos, autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que até então, a esfera municipal detinha, apenas, sistema administrativo” (FARIA; SOUZA, 2004, p. 930). Vale ressaltar que, respaldados pela LDB, é facultado aos municípios

a possibilidade de se integrarem ao sistema estadual, constituírem um sistema único de educação básica com o estado ou ainda criarem o próprio sistema de ensino.

Nesse cenário, formaliza-se o Sistema Municipal de Ensino (SME), permitindo aos municípios criarem suas próprias regras de gestão educacional, o que consagra o poder local como locus de decisões significativas para a sociedade. Essa é uma grande inovação, considerando a autonomia do município para organizar, conforme as necessidades locais, uma rede de escolas mantidas e administradas pelo poder municipal, um órgão gestor, a Secretaria Municipal de Educação e um órgão normativo e fiscalizador – o Conselho Municipal de Educação.

Bordignon (2009) entende que a “instituição do Sistema por lei municipal explicita e afirma o espaço da autonomia do município e as responsabilidades educacionais próprias”. Esse autor reitera, ainda, que ao assumir a “responsabilidade de suas atribuições prioritárias” o município materializará, plenamente, o exercício do poder local, pressuposto básico de sua autonomia (p. 38). Segundo a LDB 9.394/96 as responsabilidades legais concedidas ao município serão distribuídas nas seguintes competências:

Os municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; (...) V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, não paginado).

Autores como Faria e Souza (2004) entendem que a grande problemática dessas competências instituídas para cada ente federado é que o ente com maior poder econômico continuará responsável pela Educação Superior enquanto o ente federado mais frágil, com menor potencial de arrecadação e investimento, ou seja, o município é responsável pela educação da maioria (Ensino Fundamental e Educação Infantil), em colaboração com o estado (Ensino Médio e Ensino Fundamental). Os processos de municipalização da educação e de constituição dos sistemas municipais de ensino se constroem historicamente num contexto de coexistência de políticas com caráter mais centralizado e outras mais descentralizadas, que contribuem para a definição e redefinição dos espaços de autonomia local sobre a condução das políticas educacionais. Dessa maneira, compreende-se que há uma convivência entre centralização e descentralização das políticas educacionais, sem preponderância de uma perspectiva sobre a outra.

Cury (BRASIL, 2000) trata da questão dos sistemas de ensino e da organização da educação nacional a partir de ampla revisão legal e reflexão apoiada em autores que escreveram sobre o tema. O autor firma o entendimento no Parecer CNE/CEB 30/2000 (BRASIL, 2000) de que "Os municípios, pela Constituição de 1988, são sistemas de ensino". Para o autor, se o Município tiver as condições necessárias, a melhor opção é institucionalizar efetivamente seu sistema próprio e autônomo de educação, a fim de assumir suas incumbências com autonomia evitando contradições entre órgãos normativos e executivos, seguindo o princípio da colaboração recíproca e das normas gerais da lei de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2000). Afirmar que as relações interfederativas não se dão mais por processos hierárquicos, mas sim por meio do respeito aos campos próprios das competências assinaladas mediadas e articuladas pelo princípio da colaboração recíproca e dialogal. Para isso, o relator reitera:

A base dos sistemas municipais de ensino é sua existência constitucional própria, autônoma e consequente ao caráter do Município como pessoa jurídico-política de direito público interno com autonomia dentro de seu campo de atuação. Ao criar seu próprio órgão normativo, por lei, ao criar seu órgão executivo e manter o que está disposto nos artigos 11 e 18 da LDB, o município está realizando, no ensino, sua forma própria de ser como entidade política autônoma e integrante do sistema federativo brasileiro, no âmbito da educação escolar (BRASIL, 2000, p. 12).

O antagonismo nos discursos de Cury (BRASIL, 2000) e Faria e Souza (2004) permite a reflexão de que talvez o grande desafio consista, pois, na afirmação da autonomia dos governos subnacionais e, a um só tempo, na garantia de cumprimento da função coordenadora da União (DOURADO, 2013).

Em relação a Curitiba cabe destacar que o município só instituiu sistema próprio de ensino no ano de 2006, com a promulgação da Lei Municipal n.º 12090/2006 (CURITIBA, 2006a). No estado do Paraná, os municípios que primeiro implantaram seus Sistemas de Ensino foram Londrina, Toledo, Ponta Grossa e São José dos Pinhais. Em 2006, dos 399 municípios do Paraná, somente dez haviam implantado Sistema de Ensino próprio. Já em 2019, vinte municípios contavam com Sistema Próprio de ensino. Mesmo que o número tenha duplicado ainda é reduzida a quantidade dos que possuem sistemas próprios de ensino no referido estado. Os demais, trezentos e setenta e nove (379) compõem o Sistema Estadual de Educação, mas todos com seus Planos de Educação instituídos em lei, desde junho de 2015.

É válido ressaltar que mesmo que o município tenha sistema próprio de ensino ainda é preciso agir em colaboração com outros entes federados. Pois, a existência de um sistema



próprio não significa autonomia irrestrita e tampouco uma ação política descolada do âmbito nacional.

É por isso que a partir da CF/1988 e da LDB nº 9.394/1996, a estruturação e o funcionamento cooperativo dos sistemas de ensino passaram proclamadamente a prever ações conjuntas entre os entes federados, integrando, por exemplo: (i) a divisão de responsabilidades pela oferta do ensino fundamental; (ii) o planejamento educacional (planos de educação e censos escolares); (iii) a superação de decisões impostas ou a simples transferência de encargos, sem que houvesse o repasse devido dos meios e recursos necessários; e, ainda, (iv) a garantia de participação da sociedade por meio dos conselhos, com representação popular e poder deliberativo (GOUVEIA; PINTO; CORBICCI, 2011).

O regime de colaboração entre os entes federados para organizar a oferta educacional está previsto na Constituição Federal (Art. 211, CF 88) também já foi tema de Parecer do Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de contribuir para a construção de uma “ação intencional, planejada, articulada e transparente entre entes da federação e seus respectivos sistema de educação [...]” (BRASIL, 2016). Essa regulamentação foi submetida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CEB Nº 11 no ano de 2012 (BRASIL, 2012a), porém, mesmo sendo reconhecida a necessidade de normas de cooperação entre os entes federados em matéria educacional, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos, a União não homologou tal parecer. Ressalta-se ainda que os embates em torno do regime de colaboração não dizem respeito apenas à homologação de parecer vindo do Conselho Nacional de Educação, o problema é muito mais estrutural do que regulatório.

Cabe ressaltar que há dúvidas razoáveis sobre a necessidade de regulamentação do regime de colaboração, uma vez que a sua previsão no texto constitucional seria suficiente para a sua existência. Muitos estados e municípios seguem a divisão de competências estabelecidas pela CF/1988 e LDBEN n. 9.394/1996 sobre a corresponsabilidade no ensino fundamental e estabelecem acordos para a sua efetivação. O estado do Paraná, por exemplo, estabelece um modelo próprio de organização para compartilhar a responsabilidade pela oferta de ensino fundamental, pois as séries iniciais estão sob responsabilidade dos municípios e as séries finais são consideradas competência do estado. Este modelo de

repartição de responsabilidades começou a ser desenhado ainda no final dos anos 1980, antes mesmo da aprovação da LDB.<sup>32</sup>

Em pesquisa sobre a articulação do Regime de Colaboração no Estado do Paraná, Santos e Gisi (2017) afirmam que vigora no estado, desde 2014, a Resolução Conjunta 06/2014 SEED/SME (PARANÁ; CURITIBA, 2014) que institui o Grupo de Trabalho de Curitiba, experiência colaborativa entre Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba para o planejamento integrado de infraestrutura física escolar e estratégias de articulação pedagógica para o ensino fundamental, em regime de colaboração. Os autores explicam que embora esse instrumento não tenha abrangência na esfera da repartição de recursos de financiamento da educação, ele progride na questão relativa à articulação entre sistemas de ensino municipal e estadual. Destaca-se que a Lei que estabelece o Sistema Estadual de Ensino, nº 4.978 de 1964 (PARANÁ, 1964), que vigora até a presente data, não traz em seu conteúdo referência a um regime de colaboração, dado que é ainda muito anterior às Constituições Federal e Estadual.

Mediante pesquisa, Santos e Gisi (2017) verificaram que há colaboração apenas em alguns poucos aspectos entre estado e municípios, porém, ressaltam não se podem identificar ações intencionais e planejadas, tampouco, relacionadas à articulação entre anos iniciais e finais do ensino fundamental. Afirmam que os programas e projetos estaduais que se aproximam do aspecto colaborativo na educação se restringem a:

[...] convênios referentes à permuta de professores entre as redes municipal e estadual de educação e ao Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE), um programa de assistência financeira aos municípios para transporte escolar de estudantes matriculados nas escolas estaduais, residentes na zona urbana ou rural (p. 3436).

Para os pesquisadores, o que existe são ações que tratam de situações específicas, separadamente, assim como as que são vistas pelos programas nacionais instituídos pelo MEC.

Cada sistema de ensino possui um órgão normativo, o Conselho Nacional, Estadual ou Municipal de Educação, e um órgão executivo do sistema, o Ministério ou as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Também compõem os sistemas de ensino as instituições

---

<sup>32</sup> “No caso do Paraná, a municipalização do ensino (do pré-escolar, das séries iniciais do Ensino Fundamental regular e supletivo e da Educação Especial) precedeu à implantação do Fundef, ou seja, a transferência para a esfera da responsabilidade municipal da pré-escola, das séries iniciais do Ensino Fundamental regular e supletivo e da Educação Especial se efetivou, especialmente, a partir de 1990. Contudo, as primeiras iniciativas voltadas a transferências de responsabilidades quanto à oferta de ensino para os municípios, no Paraná, datam dos anos 60.” (SANTOS, 2003, p.263).



públicas e privadas de ensino, de acordo com as regras estabelecidas pela LDB em seus art. 17 18 e 19. Com relação aos conselhos, ressalta-se a sua importância na condição de órgãos normativos, fiscalizadores e consultivos, a depender da forma como se apresentam em seus regimentos internos.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. O conselho, em sua forma atual, foi instituído na Lei 9.131 de 1995 (BRASIL, 1995), mas o Brasil conta com Conselhos Superiores de Educação desde 1911. O CNE atua na formulação e avaliação das políticas nacionais de educação debatendo problemas e soluções para aperfeiçoar o sistema de ensino, fiscalizando o andamento do Plano Nacional de Educação (PNE) e analisando a aplicação da legislação educacional. É composto por Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, formadas cada uma delas por doze conselheiros, que são escolhidos e nomeados pelo presidente da República. Alguns são indicados por órgãos de classe, como ANPED, SBPC e CNTE, por exemplo. Como forma de garantir a pluralidade, o CNE congrega especialistas e educadores de diversas áreas. Assim, o órgão responde aos interesses do Brasil e não dessa ou daquela gestão, pois, o CNE é um órgão de Estado, não de governo. O CNE também emite normas sobre temas da Educação Básica e da Educação Superior que precisam passar por homologação do ministro da Educação. Quando homologadas, as resoluções vindas do CNE orientam os sistemas público e privado de ensino.

No que diz respeito ao Conselho de Educação Paraná (CEE-PR), o mesmo existe desde 1965 e foi instituído pela Lei Estadual nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, no governo de Ney Braga (PARANÁ, 1964). Tal criação é fruto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/1961) (BRASIL, 1961) que determina, em seu artigo 10, que os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, devem ser constituídos com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação (BRASIL, 1961). É constituído por dezenove membros titulares e respectivos suplentes, nomeados pelo Governador do Estado, com mandato de seis anos, composto por três câmaras: I - Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; II - Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Câmara da Educação Superior. Segundo o art. nº 2 do regimento interno novo do Conselho, suas atribuições serão:

Art. 2º - Além das competências previstas na Constituição Estadual do Paraná e na legislação pertinente, das demais atribuições que decorram da natureza de suas atividades, cabe ao Conselho Pleno e as suas respectivas Câmaras: I - deliberar sobre normas que visem a organização, o funcionamento e o aperfeiçoamento do Sistema Estadual de Ensino do Paraná nos diferentes níveis, formas e modalidades e que estejam no âmbito de sua competência; II - definir diretrizes e normas para a regulação, supervisão e avaliação das instituições educacionais e de seus cursos; III - emitir pareceres sobre os processos de regulação, supervisão e avaliação das instituições educacionais e de seus cursos; IV - emitir pareceres sobre assuntos da área educacional; **V - apresentar aos demais órgãos do sistema de ensino subsídios para elaboração de políticas educacionais no âmbito do Estado do Paraná;** VI - subsidiar na elaboração e acompanhar a execução dos Planos Nacional e Estadual de Educação; VII - aprovar o plano de organização do Conselho, suas alterações e os respectivos regulamentos; VIII - organizar e aprovar os Planos Anuais de Atividades do Conselho; IX - aprovar a proposta orçamentária e o plano de avaliação das dotações que lhe forem consignadas; **X - manter formas de colaboração com os demais sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;** XI - promover seminários, debates e audiências públicas sobre temas educacionais; XII - analisar e responder os recursos de sua competência; XIII - participar do Fórum Estadual de Educação e organização da Conferência Estadual de Educação (PARANÁ, 2012, p. 4-5).

Salienta-se que quando o sistema municipal de ensino não possui normatização própria sobre algum tema, utiliza as normas do CEE-PR como referência para sua atuação.

Quando se fala em sistema municipal de ensino, compreendem-se as instituições de Educação Básica mantidas pelo Poder Público municipal e também as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, além dos órgãos municipais de educação, conforme a LDB 9694/96 (BRASIL, 1996). No caso de Curitiba, o Sistema Municipal de Ensino foi criado pela lei Municipal nº 12.090, de 19 de dezembro de 2006 (CURITIBA, 2006a), que “dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino – SISMEN” de Curitiba. Em seu artigo 9º a referida lei descreve a estrutura organizacional do SISMEN:

Art. 9º - O SISMEN compreende a seguinte estrutura organizacional: I - as instituições de educação infantil e de ensino fundamental mantidas pelo Poder Público Municipal; II - as instituições municipais especializadas de atendimento e apoio ao processo educacional; III - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - a Secretaria Municipal da Educação - SME; V - o Conselho Municipal de Educação - CME, criado pela Lei no 6.763, de 22 de novembro de 1985, e alterações posteriores; VI - o conjunto de normas complementares. (CURITIBA, 2006a, não paginado).

O Sistema Municipal de Ensino de Curitiba possui em sua composição a Secretaria Municipal de Educação, conforme foi descrito no inciso IV do artigo acima citado. A SME é definida no artigo 14 da aludida lei, como o órgão administrativo que exercerá as atribuições do Poder Público Municipal em matéria de educação. Nesta condição, suas competências, descritas no artigo 16, são abaixo citadas.

I - organizar, manter e desenvolver as instituições e órgãos oficiais do SISMEN, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Estado do Paraná; II - coordenar, com a participação do CME e representantes da sociedade civil, a elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação - PME em consonância com os Planos Nacional e Estadual de Educação; III - elaborar e executar políticas, planos e projetos educacionais, em consonância com as diretrizes, objetivos e metas do PME; IV - autorizar, credenciar e supervisionar as instituições do SISMEN, atendidas as normas do referido sistema; V - analisar os projetos pedagógicos e aprovar os regimentos das instituições de educação e ensino, atendidas as normas do SISMEN; **VI - efetivar, atendendo normas do SISMEN, o controle da documentação oficial da vida escolar dos alunos das instituições públicas municipais;** VII - fixar diretrizes para a elaboração e aprovar o calendário escolar das instituições da rede pública municipal de educação e ensino, assegurando o seu cumprimento; VIII - homologar, através de ato do Secretário Municipal da Educação, as deliberações aprovadas pelo CME; IX - atuar de forma integrada com o Sistema Estadual de Ensino, objetivando a continuidade pedagógica entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental; **X - efetivar o regime de colaboração com o Sistema Estadual de Ensino;** **XI - atuar de forma integrada com o Sistema Estadual de Ensino, objetivando a continuidade pedagógica entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental;** XII - efetuar pesquisas didático-pedagógicas para o desenvolvimento do ensino municipal; XIII - definir e administrar indicadores de desempenho para a rede municipal de ensino; **XIV - articular-se com outros órgãos municipais e demais níveis de governo, para o desenvolvimento de ações educativas direcionadas aos educandos da rede municipal;** XV - realizar concursos públicos para a admissão de trabalhadores para a educação, garantindo a formação mínima exigida pela legislação vigente. (CURITIBA, 2006a, não paginado).

A lei prevê que o próprio sistema procure atender às demandas dos estudantes migrantes internacionais quando discorre sobre o controle da documentação oficial da vida escolar, efetivação do regime de colaboração entre os entes e articulação com outros órgãos municipais e demais níveis de governo para atender ações educativas direcionadas aos educandos, ainda que os incisos não tratem de maneira específica, a lei se aplica para todos e todas.

As competências explicitam o quanto o município detém de autonomia para as tomadas de decisões no campo da educação, pois, a definição da organização não precisa passar necessariamente pelas regras do estado. Tendo em vista que o modelo federativo brasileiro garante que as decisões não sejam tomadas de forma hierárquica, do nacional para estadual e do estadual para o municipal, mas sim, do nacional para o estadual e municipal ao mesmo tempo (a não ser que o município não tenha sistema próprio, pois nessa condição terá que se orientar a partir das regras do sistema estadual). Todavia, mesmo possuindo um sistema próprio de ensino, a SME deve atuar de forma integrada ao sistema estadual de ensino e efetivar o regime de colaboração, conforme os incisos X e XI do Art. 16 da Lei Municipal 12.090/06 (CURITIBA, 2006a). Destaca-se, também, que o município deve acolher as normas do CEE sempre que o CME ainda não tiver aprovado norma própria sobre algum tema.

O Conselho Municipal de Educação é um órgão que compõe o SISMEN e possui funções normativa, deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e de controle social, de forma a assegurar a participação da sociedade na gestão da educação do Município, conforme o inciso V do artigo 9º. Como já trazido anteriormente, o município organiza e implanta seu Conselho Municipal de Educação como órgão normativo do seu Sistema Municipal de Ensino desde a Lei Municipal N.º 12081 de 20 de dezembro de 2006 (CURITIBA, 2006b), que altera a redação da Lei Municipal N.º 6763/1985 de 22 de novembro de 1985<sup>33</sup> (CURITIBA, 1985).

Destaca-se ainda que a Constituição Federal, por meio da EC nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009), criou o Sistema Nacional de Educação, cujos efeitos práticos ainda não puderam ser observados. Até o momento, a organização dos sistemas de ensino segue o modelo explicitado acima, com a coexistência de sistemas municipais, estaduais e do sistema federal. Tais informações contextualizam a dinâmica da organização educacional brasileira a fim de ajudar a compreensão do leitor sobre os documentos e discursos que permeiam os três entes federados.

## 5.2 AÇÕES DO ESTADO NA ESFERA NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL FRENTE À DEMANDA DAS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS: HÁ GARANTIA E EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO?

Uma das principais dúvidas ao iniciar este estudo era descobrir se há políticas públicas educacionais - em nível nacional ou em nível local – referentes ao direito à educação de estudantes migrantes internacionais e se os mesmos possuem o direito de acesso, permanência e conclusão assegurados, independente da condição jurídica “regular” ou “irregular” no país.

### 5.2.1 Nível nacional

Com o intento de encontrar deliberações e pareceres nacionais que versem sobre o direito de acesso, os procedimentos de matrículas e orientações pedagógicas para crianças migrantes no sistema de ensino da educação básica foi realizada busca no portal do MEC por

---

<sup>33</sup> A lei de 1985 criou o Conselho Municipal de Educação, mas ele só foi instituído de fato após a aprovação da legislação de 2006.

meio da aba do Conselho Nacional de Educação<sup>34</sup>, em seguida foi explorada a aba “Atos Normativos – Súmulas, Pareceres e Resoluções” nessa aba é possível escolher entre as opções: a) súmulas de pareceres, b) resoluções do CNE, c) pareceres do CNE e d) normas classificadas por assunto. Num primeiro momento de sondagem, foi decidido verificar as normas classificadas por assunto, com o intuito de visualizar se existia algum item específico destinado às normativas para matrículas de estudantes migrantes internacionais que pudessem, posteriormente, ser analisadas à luz das categorias criadas pela autora.

Em meio a 85 assuntos, foram selecionados quatro temas que poderiam ter correspondência com o objeto de estudo, foram eles: 1) Revalidação / Reconhecimento de Diplomas – Normativos; 2) Equivalência de estudos – Exterior; 3) Acordos, Protocolos e Tratados Internacionais e 4) Refugiados. No âmbito da Revalidação e reconhecimento de diplomas (1) todos os pareceres e resoluções eram referentes à revalidação de diplomas de graduação e pós-graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros. No segundo tema (equivalência de estudos – exterior) apenas um parecer diz respeito à Educação Básica, mais precisamente com relação ao Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/2011, aprovado em 8 de dezembro de 2011) (BRASIL, 2011). Entretanto, não se refere ao aluno migrante, mas sim a um estudante brasileiro que cursou o Ensino Médio em outro país e requeria o reconhecimento do diploma. Em relação ao tema 3 sobre Acordos, Protocolos e Tratados Internacionais, os pareceres são divididos por subitens: França, Mercosul, Portugal e Paraguai. Apenas no item do Mercosul é que foram encontrados pareceres referentes ao direito à educação básica, mais especificadamente sobre o Reconhecimento de Títulos e Estudos no Nível da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). O primeiro é do ano de 2003 (Parecer CNE/CEB nº 5/2003, aprovado em 06 de maio de 2003) (BRASIL, 2003) e propõe referência para a inclusão do Brasil na Tabela de Equivalência de Estudos, tendo modificações no ano de 2005 e 2009 até que em 2013 houve sua última atualização (Parecer CNE/CEB nº 11/2013, aprovado em 6 de novembro de 2013) (BRASIL, 2013). Esses pareceres fazem menção ao Protocolo de Integração Educativa de 1994 que visava o reconhecimento e validação de diplomas entre países do Mercosul.

O parecer de 2013 atualizou a tabela que já existia em 2009 (sua última versão até então) após a reunião da Comissão Técnica Regional do MERCOSUL Educacional ser realizada na Venezuela, em 2013. O parecer tem como objetivo aprovar uma proposta de documento prevendo a alteração da atual Tabela incluindo os programas educacionais na

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 10 jun. 2020.

etapa da pré-escola e os programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses pareceres utilizam artigos da LDB (nº 9.394/96) (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação como forma de reafirmar o direito à educação. Abordam os procedimentos de matrícula sob o viés da idade para equivalência dos estudos entre os países participantes do MERCOSUL, contudo, deixam de lado toda a complexidade da inclusão desses alunos nas escolas frente às dificuldades culturais e linguísticas.

No quarto tema selecionado (Refugiado) foram encontrados dois pareceres: 1) Parecer CNE/CES nº 827/2018 (BRASIL, 2018), aprovado em 6 de dezembro de 2018 e o 2) Parecer CNE/CEB nº 1/2020, aprovado em 21 de maio de 2020 (BRASIL, 2020).

O primeiro se refere à consulta sobre expedição de diploma para solicitante de refúgio no qual a parte interessada (Defensoria Pública da União) questionava sobre normas aplicáveis para o caso. A parte interessada questionava resposta quanto à validação do protocolo do Registro Nacional para Migrante como documento suficiente para emissão de diploma ao universitário refugiado. Mesmo que a deliberação tenha sido para a Educação Superior - etapa que não é o foco da presente pesquisa - é interessante o registro de como se procedeu o levantamento do assunto dentro no CNE. Além disso, foi o primeiro documento direcionado exclusivamente para o grupo de refugiados. Para formular a Defesa, a Defensoria da União se utilizou das três leis no Brasil que tratam sobre os migrantes: 1. Lei nº 6.815/80 (lei do estrangeiro, 2. Lei nº 9.474/97 (BRASIL, 1997), denominada "Lei do Refúgio" e a mais recente 3. Lei nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017a) (lei de migração). A parte alegou que conforme a Lei nº 9.474/97 o documento do solicitante chamado de “protocolo” possui validade de documento provisório, permitindo-lhe a prática de quaisquer atos relativos à vida civil. É com base nesse protocolo que os solicitantes de refúgio obtêm todos os documentos brasileiros, tais como o CPF e, principalmente, a CTPS - Carteira de Trabalho e Previdência Social. Apesar disso, portar o protocolo não significa que o RNE/RNM será entregue imediatamente. O solicitante utilizará o protocolo até que seu pedido seja decidido pelo CONARE, o que pode levar meses ou mesmo anos. Nesses casos, ocorre a renovação periódica do documento, sem qualquer prejuízo para a regularidade migratória do solicitante.

Depois disso, ainda reafirma o que está exposto na lei de migração (13.445/2017) (BRASIL, 2017a) sobre o direito à educação:



Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:  
 (...) IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;  
 (...) **XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;**  
 (...) XXI - promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e... (BRASIL, 2017a, não paginado).

Nota-se então que o direito à educação é claramente expresso e explícito no parecer. Por fim, a Defensoria da União alega que é evidente o “anacronismo” do Ministério da Educação com relação à condição de emissão de diploma sob apresentação de apenas um dos tipos de documento comprobatório de regularidade migratória do estrangeiro no Brasil “quando desde 1997 o protocolo de refúgio é documento válido para a identificação do migrante, para qualquer finalidade” (PARECER CNE/CES Nº: 827/2018, p.3). Nesse momento, mesmo que a parte interessada não relate especificamente sobre procedimento de matrícula, o argumento utilizado é válido para refutar essa pré condição de documentação de regularidade migratória imposta pelo MEC, pois, a exigência dessa documentação cria entraves para o direito à educação desses estudantes migrantes nos sistemas de ensino.

A resposta do Relator Antonio Carbonari Netto foi favorável à aceitação do protocolo provisório de identificação, pelas competentes Instituições de Educação Superior, para a expedição e registro de diploma de conclusão de curso superior ao estudante solicitante de refúgio. O relator alegou que o RNM depende exclusivamente de documento produzido pelo Ministério da Justiça e que não há compatibilidade de prazos entre aquele e o dos órgãos do Ministério da Educação. Tal parecer ainda carece de homologação expedida pelo MEC.

Cabe aqui destacar e refletir sobre o papel que a Defensoria Pública da União exerce perante a população. A DPU teve sua efetiva criação após a Constituição Federal de 1988, momento em que ficou estabelecido que todos teriam o direito de recorrer aos serviços Judiciários no Brasil. Desenvolve uma prestação de serviços de caráter público e de natureza assistencial àqueles que se comprovam necessitados, permitindo, assim, que todos tenham acesso à justiça e direito de defesa. A própria CF estabelece que todo indivíduo, mesmo que migrante (ou estrangeiro como escrito na lei), pode utilizar os serviços da defensoria pública em não possuindo condições financeiras de arcar com as custas de um advogado particular. Esse direito é de suma importância na vida de migrantes que chegam (muitas vezes) em condições vulneráveis ao Brasil pela falta de regularidade perante a lei, porém, fica a dúvida se todos possuem conhecimento sobre tal direito. Com a ausência de políticas públicas educacionais voltadas aos migrantes internacionais, talvez seja cada vez mais comum ver

ações da DPU destinadas ao MEC requerendo direitos e orientações pedagógicas para essa população. Salienta-se aqui, a opinião de um dos defensores públicos da União sobre o tema:

Acho que a DPU conseguiu se firmar como ator relevante na pauta da migração do Brasil, então temos um diálogo muito bom com o governo, com as organizações internacionais, com as organizações da sociedade civil e de migrantes e a nossa ideia é sempre dar VISIBILIDADE AO TEMA DA MIGRAÇÃO NO BRASIL, porque em comparação até mesmo com vizinhos ou compaíses da região a nossa proporção de migrantes é muito pequena, o Brasil não tem hoje 1% da sua população migrante e é muito difícil em alguns momentos dar visibilidade a essa pauta e tantas outras e é o nosso trabalho dar visibilidade e também garantir políticas específicas ou que os migrantes possam se beneficiar por meio de adaptação, por meio de garantir que a política se torne acessível, superar as barreiras linguísticas, interculturalidade, etc, dentre elas a política pública da educação (Entrevista com o defensor público da União realizada em 09 de novembro de 2020).

A fala do defensor pôde ser confirmada e reiterada após a leitura e análise do segundo parecer (BRASIL, 2020) aprovado recentemente em 21 de maio de 2020, o qual trata sobre a regulamentação da inclusão da matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. A homologação do parecer ocorreu no dia 28 de outubro de 2020.

Pode-se dizer que esse se tornou o primeiro documento nacional sobre normatização de matrículas para estudantes migrantes internacionais na Educação Básica, o mais importante até então, pois o mesmo discorre especificamente sobre o direito à educação para migrantes, explicita procedimentos de matrícula e aborda, mesmo que de maneira tímida, algumas orientações pedagógicas.

A parte interessada que encaminhou petição com pedido de normatização para matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro foi novamente a Defensoria Pública da União (DPU). O relatório transcreve que desde 2018 a DPU, por meio do Grupo de Trabalho Nacional “Migrações, Apátridia e Refúgio” encaminhou ao CNE petição de recomendação para a normatização da matrícula de estudantes migrantes no sistema de ensino público, pois, comumente presenciavam dificuldades que barravam enormemente o acesso à educação básica e pública, como a necessidade de comprovar documentação de escolaridade anterior, exigência juramentada de documentação, não aplicação pelas instituições de ensino de avaliações de equivalência para fins de classificação nas séries e etapas escolares e ausência de norma nacional específica sobre direitos de educação para refugiados. O defensor público da União mencionado anteriormente e que faz parte do grupo de trabalho nacional sobre migrações relata sobre a recomendação enviada ao CNE:



Quando a gente foi procurar subsídios para ter uma atuação jurídica mais consistente em favor das crianças nós percebemos que não havia uma norma nacional que tratasse da Educação Básica para crianças migrantes. Havia algo muito bom em SP, ouvia relatos em SC, PR, o PR eu sei que tem uma formação muito boa nessa área, mas não havia nenhuma norma nacional e nós pensamos que se não houvesse essa norma a DPU e qualquer órgão, íamos ficar eternamente apagando incêndios pontuais sem que pudesse ter o padrão de atuação, ou o padrão a ser exigido. Por conta disso, ao longo do mês de novembro nós trabalhamos em uma recomendação, que foi enviada ao CNE em dezembro de 2018 (Entrevista com o defensor público da União realizada em 09 de novembro de 2020).

O que o defensor menciona sobre o estado de São Paulo diz respeito aos dois pareceres que tanto o estado (CEE-SP 1997 a 2008) quanto o município de São Paulo (nº 17/04 aprovado em 27/05/2004) (SÃO PAULO, 2004) possuem, reconhecendo que todas as crianças têm direito à educação independente de situação “legal”. Já com relação ao Paraná, as informações serão trazidas posteriormente. O defensor ainda afirma que o tema da infância migrante sempre foi muito forte em SP e que os primeiros contatos que a Defensoria teve com a temática não foram relacionados à matrícula dos estudantes migrantes, porque a inclusão escolar dos mesmos não é mais problema no estado, devido a normativa que já está muito bem consolidada. A ação da defensoria era mais destinada ao combate ao *bullying* ou de garantir o direito dos pais dos estudantes utilizarem as escolas como um meio de divulgação e debate sobre os direitos dos migrantes no Brasil, uma ação destinada à comunidade escolar. No entanto, o defensor relata que com o fluxo migratório de venezuelanos em Roraima, principalmente a partir de 2017, a defensoria percebeu várias dificuldades de inclusão, como falta de vaga, requerimento de documentação como histórico escolar, CPF, tradução juramentada dos documentos para a realização de matrículas, falta de informações, crianças sendo matriculadas em séries muito diferentes da idade correspondente, entre outros.

Olha, o nosso problema não é a gente pensar em resolver solução no presente apenas, é dar um marco futuro, por exemplo, se uma criança chegar em SP já existe um marco normativo muito bem consolidado e uma convicção muito clara de que a criança pode ser matriculada sem apresentar CPF, RG, histórico escolar do país de origem, etc. Mas se chegar, por exemplo, em Itacuruba interior de Pernambuco, uma criança migrante, vão tratar essa criança como ET, vão exigir coisas absurdas, ninguém vai saber como lidar, vão pedir ajuda pro conselho estadual e não vai ter nenhuma norma, vão pedir ajuda ao conselho nacional e não terá nenhuma norma e a criança nesse momento vai ficar fora da escola, então é necessário que tenha um marco para situações futuras, porque a tendência é que tenham uma maior quantidade de crianças migrantes na escola. (Entrevista com o defensor público da União realizada em 09 de novembro de 2020).

A fala do defensor expõe uma das fragilidades do processo de descentralização das políticas públicas educacionais no país, pois, ao passo que a autonomia dos estados e municípios é positiva por conseguir atender as demandas locais, ela também cria situações muito desiguais entre as regiões do país, quando não há ações da União que orientem os entes subnacionais e propiciem o regime de colaboração de forma efetiva. Arretche (2000) afirma que os sistemas federativos tendem a promover os conflitos intergovernamentais, em virtude de a federação brasileira ter nascido em um contexto de desigualdades sociais e regionais. Já Camargo (1993) destaca que em momentos de crise os conflitos federativos aumentam havendo necessidade de normas e mecanismos de controle que sejam aceitos por todos visando o bem comum. Abrucio (2010, p.61) destaca que a municipalização ficou vinculada às negociações políticas entre os estados e municípios, sem que houvesse uma arena institucional para isto e/ou critérios claros de repasse de funções, de modo que este processo dependeu muito mais do jogo de poder federativo para além da política educacional em si. Com isso, não houve incentivo financeiro, gerencial ou de democratização que guiasse a relação entre os níveis de governo e sua necessária colaboração. Caso este que também será visto entre o estado do Paraná e o município de Curitiba, posteriormente.

Nesse contexto de desigualdades produzidas por múltiplos fatores, a Defensoria se constituiu como um importante agente na arena de produção da política, pois sua atuação desencadeou um importante processo de debate e aprovação de norma específica sobre a matrícula de estudantes migrantes internacionais pelo CNE atendendo uma demanda presente na sociedade.

Após o recebimento da petição, o CNE realizou consulta à Advocacia Geral da União - Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação (CONJUR) acerca da própria competência do Conselho Nacional de Educação de se manifestar sobre o tema, pois, segundo o art. 24, IX, da CF de 1988, compete concorrentemente à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar sobre assuntos relacionados à educação. Tal indagação se mostrou retórica, pois ao CNE também compete averiguar demandas educacionais da sociedade, bem como, atuar na formulação e avaliação das políticas nacionais de educação debatendo problemas e soluções para aperfeiçoar o sistema de ensino. O CNE também questionou se seria legal estabelecer mitigação com relação ao requerimento de tradução juramentada em documentos apresentados por refugiados. Como resposta, por intermédio do parecer nº 01930 de 2019 CONJURMEC/CGU/AGU, a CONJUR respondeu de forma afirmativa, alegando que devido a condição de vulnerabilidade dos refugiados seria viável juridicamente o processo de mitigação sobre a tradução juramentada (BRASIL, 2020). A problemática dessa

afirmação é que ela só concede essa aplicação moderada nas normas para pessoas em situação de refúgio, sendo que, como já posto em discussão anteriormente, muitos migrantes mesmo não estando sob o status de refúgio também passam por situações de vulnerabilidade. O que o conselheiro nacional alegou é que o artigo 18 do Decreto nº 13.609, de 21 de outubro de 1943 (BRASIL, 1943) exige que a tradução juramentada de documentos seja feita no Brasil e isso causou certo anacronismo entre as legislações, afirmando que este foi o maior trabalho durante a escrita do parecer:

O trabalho maior foi constituir digamos essa jurisprudência e esse entendimento e aí óbvio a gente também foi verificar autores do mundo jurídico que trabalham exclusivamente com essa questão da constitucionalidade, porque a gente sabe que no STF há uma divisão em relação ao que eles entendem de constitucionalidade a partir de tratados que o Brasil assina, então quase metade do STF entendeu que há uma diferença, que as leis nacionais, portanto a constituição estaria acima, mas você tem um outro grupo que entende que os tratados têm validade constitucional, portanto, eles equivaleriam a um artigo da constituição, sobretudo àqueles relacionados aos direitos humanos. Então isso ainda é uma polêmica, mas nós avocamos esse entendimento e foi aceito. Nós avocamos esse entendimento a partir de uma grande especialista que trata disso, inclusive até a desembargadora aqui de São Paulo e foi acolhido, tanto a Advocacia Geral da União entendeu assim e até os próprios juristas do conselho acolheram esse entendimento e por isso o documento foi aprovado sem nenhum tipo de contrariedade. (Entrevista com o conselheiro do CNE em 26 de outubro de 2020).

Em relação ao direito à educação, o relatório faz menção a diversas leis e declarações internacionais, a começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Alguns artigos da Constituição Federal de 1988 também são mencionados como forma de consubstanciar a visão de que todos são iguais perante a lei, conforme exposto no Art. 5º. Os direitos sociais do art. 6º também são mencionados, assim como os artigos 205 e 206 que tratam de forma mais específica o direito à educação, enquanto direito de todos e dever do Estado. Além da CF de 1988, o relatório também faz menção ao Estatuto do Refugiado (BRASIL, 1997) enfatizando o art. 44 que prevê que o reconhecimento de diplomas e certificados devem ser facilitados considerando a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados. O relatório também cita a lei mais recente de migração (BRASIL, 2017a) em seu art. 3º e 4ª que trata sobre o direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade ou da condição de migrante. O Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, que promulgou a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas – ONU (1954) também foi citado, assim como a Convenção sobre os Direitos da Criança ratificada no Brasil sob o Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. O relatório ainda faz menção ao ECA (BRASIL, 1990) e ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) (BRASIL, 2014) para expor que questões étnico-educacionais e

especificidades socioculturais e linguísticas devem ser consideradas na formulação de estratégias pedagógicas das comunidades envolvidas. Esse arcabouço legislativo serviu como justificativa no relatório para deixar explícito que o direito à educação para estudantes migrantes internacionais está amparado em leis nacionais e internacionais.

Já com relação aos procedimentos de inclusão e matrícula, o relatório cita a LDB (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996) art. 24 para tratar sobre situações de matrículas excepcionais, além de ausência de documentação comprobatória de escolaridade e reclassificação de estudantes, assim como outros documentos do próprio CNE (Resolução CNE/CEB nº 3/2012 normatiza o atendimento escolar para comunidades em situação de itinerância) (BRASIL, 2012b). Quando questionado se o conselheiro nacional considera que as orientações gerais com relação às matrículas dos estudantes migrantes já estavam presentes na CF de 1988 e LDB antes mesmo do parecer, o conselheiro afirma que a LDB aponta claramente que qualquer estudante chegando à escola terá direito à reclassificação “ele pode ser classificado em qualquer série, pra frente ou para trás, então qualquer escola pode fazer isso, isso independe de secretaria. Enfim, mas o fato concreto é que as escolas não fazem. Muitas ou a maioria não faz isso” (Entrevista com o conselheiro do CNE em 26 de outubro de 2020). O conselheiro aproveita para fazer algumas críticas referentes às escolas e secretarias:

Se as pessoas que estão nas secretarias, nas escolas, elas lessem a CF, se elas conseguissem ler e entender a CF e a LDB talvez a gente nem precisasse do conselho existir, ou talvez o conselho só se reuniria para trabalhar sobre demandas, não para interpretar aquilo que está na LDB e na CF, mas essa não é a nossa realidade. Infelizmente, nós temos em muitos municípios do Brasil, aliás, nós não temos, em muitos municípios do Brasil nada que a gente possa chamar com sinceridade de secretaria municipal de educação. Não existe. Você tem biombos, situações muito precárias de pessoas que acabam, muitas vezes... de pessoas que se esforçam e obviamente não estou falando das pessoas, mas das situações, mas a condição é inexistente, você não tem quadros suficientes. Então esse é o problema, as perguntas que, muitas vezes, a gente recebe no conselho, me permitem afirmar que, infelizmente, em muitos municípios as pessoas não sabem que “macieira dá maçã”. O que eu quero dizer com essa metáfora: elas não conseguem ler a LDB, menos ainda interpretar e menos ainda relacionar com a constituição que é a lei maior do país (Entrevista com o conselheiro do CNE em 26 de outubro de 2020).

O conselheiro entrevistado demonstra preocupação com as condições de oferta educacional e organização das redes e sistemas de ensino que se constituem a partir de padrões muito desiguais, como também explicitou o defensor da DPU. A função de conselheiro implica em ser um intelectual da legislação da educação escolar para, em sua aplicação ponderada, garantir um direito da cidadania, como aponta Cury (2006). Espera-se que os conselheiros realizem estudos e investigações que os conduzam a conhecimentos

específicos para o exercício das tarefas próprias da função “A autoridade derivada que lhe é imanente pela função não pode ignorar o que o ordenamento jurídico dispõe e nem se contentar com um amadorismo ou com certo diletantismo.” (CURY, 2006, p. 42). Entretanto, a situação exposta pelo conselheiro sobre a “precariedade das secretarias de educação de muitos municípios” não pode ser negada, tendo em vista, novamente, o contexto das desigualdades sociais e regionais do país.

Diante o exposto no relatório, os votos de todos os integrantes da Câmara da Educação Básica foram favoráveis à criação da normatização da matrícula de crianças e adolescentes migrantes refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino. O defensor público elogiou a maneira como a temática foi conduzida pelos conselheiros da câmara da educação básica, principalmente pelo relator do parecer e afirma que a defensoria não tinha expectativas que o parecer fosse tão detalhado e vê o resultado como satisfatório.

O relator destaca que o direito de matrícula precisa ser acompanhado por outros postulados – a língua portuguesa enquanto língua de acolhimento; o respeito à diversidade cultural e aos valores da interculturalidade, enquanto fundamento das estratégias, escolhas e recursos metodológicos e didáticos (BRASIL, 2020). Apesar de expor tal necessidade, o Parecer aprovado não estabelece como os sistemas de ensino deverão acolher tal prerrogativa e ao final “recomenda” que esses mesmos sistemas de ensino atuem em conjunto com a Defensoria Pública da União e dos Estados, assim como com as universidades e com entidades da sociedade civil. Percebe-se, de um lado, o reconhecimento dos diferentes atores políticos que atuam na defesa dos direitos dos estudantes migrantes internacionais, com a recomendação explícita de que sejam ouvidos pelos sistemas de ensino. De outro lado, o próprio CNE não se manifesta como um interlocutor junto aos sistemas.

Quando questionado sobre quais serão os principais desafios que os sistemas estaduais e municipais de ensino terão que enfrentar para atender os dispositivos do Parecer e Deliberação do CNE, o conselheiro nacional afirmou que existem ordens diferentes dos problemas, citou o caso de Roraima e Boa Vista alegando que houve uma chegada massiva de migrantes e com isso houve um problema de logística, pois, as escolas não estavam preparadas:

(...) uma escola com 200 pessoas não pode se transformar numa escola com 400 ou com 300 só pela força da vontade, porque você tem um número que você pode acolher numa sala de aula, então você tem a organização do sistema, da merenda. Onde comem 10 não comem 50. Não vai ter merenda e tudo que decorre da organização da escola: merenda, transporte, etc (...). Então, para esses problemas

você tem uma questão logística de custo: quem paga? é preciso recurso. E recurso não só financeiro, você precisa ampliar também o número de professores, de profissionais (Entrevista com o conselheiro do CNE em 26 de outubro de 2020).

O conselheiro continuou sua explicação alegando que também há desafios de ordem pedagógica, em que os professores terão que mudar a dinâmica das aulas, criar novas estratégias e que a coordenação e direção da escola precisarão dar conta da formação e capacitação desses profissionais, para que consigam garantir o acolhimento e aprendizagem dos estudantes migrantes. Para isso, reafirmou que essa tarefa não deverá ficar só a cargo das escolas, mas também contar com a ajuda da organização da sociedade civil.

Por isso o documento fala de se criar associações, com a sociedade civil e a gente tem em vários lugares, eu sei que aqui em SP tem, em Curitiba também no PR tem que eu conheci, em SC, também lá em Rondônia eles criaram, Roraima, RJ, então eu sei que se criou esse circuito de laços de pessoas interessadas da sociedade civil. O que a gente está tentando é dar uma oficialidade, uma institucionalidade para isso. Então você tem problemas pedagógicos que não podem ficar só a cargo da escola porque muitas não saberão responder, nem só a cargo do professor que também muitos não saberão como resolver, só que agora a gente já tem um acúmulo disso, a gente já tem respostas para muitas dessas perguntas (Entrevista com o conselheiro do CNE em 26 de outubro de 2020).

Apesar das ações da sociedade civil serem extremamente importantes e, às vezes, até mesmo únicas no acolhimento à população migrante internacional, o Estado precisa também assumir responsabilidade em torno da temática. De fato, existem problemas que não podem ficar só a cargo da escola, é preciso que haja políticas públicas educacionais que ajudem as instituições públicas no recebimento dos estudantes migrantes e na garantia do direito à educação destes, e para fazer política, é preciso recurso, como o conselheiro indica na sua resposta. Quem ofertará e pagará formações e capacitações para os docentes? Quem pagará a ampliação do número de vagas e espaços nessas escolas? Quem aumentará o número de profissionais para a oferta de aulas no contra turno? O Poder Público precisa se responsabilizar pelas ações necessárias à garantia do direito à educação e, neste sentido, ouvir a sociedade civil e atender as suas demandas não significa transferência de responsabilidades da esfera pública para a privada.

Por fim, a resolução homologada em 13 de novembro de 2020 considera todo o arcabouço legislativo tratado anteriormente e ainda cita de forma específica a questão da Venezuela, alegando que segundo a ACNUR a maioria das pessoas com nacionalidade venezuelana possui proteção internacional devido a perturbações de ordem pública que assolam o país.

Dos sete artigos que compõe o projeto de resolução, seis são dedicados de forma exclusiva sobre os procedimentos de inclusão vide matrícula e avaliação dos estudantes migrantes internacionais nas redes de ensino. Um artigo aborda mais especificadamente sobre a categoria das orientações pedagógicas.

No primeiro artigo é posto que o direito de matrícula de crianças e adolescentes **migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio** nas redes públicas de educação básica brasileiras deverá ser garantido mesmo sem documentação comprobatória de escolaridade e que a matrícula demandada deverá ser de imediato assegurada na educação básica obrigatória. Neste artigo todos os grupos de estudantes estrangeiros estão incluídos. A concepção sobre o direito à matrícula ficou bem explícita também na fala do conselheiro nacional, quando afirmou que:

A resolução vai tratar exatamente disso, cada um dos artigos vai dizer que os estudantes têm direito à matrícula, sem a obrigatoriedade de comprovação, ou seja, mesmo que eles cheguem sem documento nenhum eles têm esse direito e aí a gente foi estabelecendo juntamente com a defensoria alguns artigos, alguns incisos, alguns parágrafos para tentar deixar claro que eles têm direito à matrícula (Entrevista com o conselheiro do CNE em 26 de outubro de 2020).

Entretanto, ao longo dos parágrafos desse artigo chama a atenção algumas diferenciações nas abordagens dos grupos envolvidos. Por exemplo, no parágrafo 2º “A matrícula de **estudantes estrangeiros na condição de refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio** deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.” (BRASIL, 2020, p. 11, grifos nossos). Diferentemente do caput do artigo, o termo “migrantes” é retirado desse dispositivo. Qual seria a justificativa para excluir o termo “migrantes”, que é mais abrangente, e manter as demais expressões ao tratar de um direito que é assegurado a toda pessoa humana, sob o critério da dignidade?

No § 4º a expressão “migrantes” também não é citada. “A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade.” (BRASIL, 2020, p. 11). Neste parágrafo a dimensão da vulnerabilidade é posta como algo inerente somente aos estrangeiros em condição de refúgio ou de apatridia, essa exclusão acaba por invisibilizar a condição de sujeitos que estão em situação vulnerável, mas não são reconhecidos pela normatização existente como refugiados ou apátridas e permanecem à mercê de um reconhecimento burocrático. Além disso, deflagra o direito universal da educação sob a



condição de situação de vulnerabilidade, o que entra em conflito com a promulgação de um direito que é de todos e todas independente de condições sociais e econômicas.

Novamente no § 5º essa restrição na abordagem é feita e de forma bastante contraditória com o que já havia sido citado no caput artigo 1º:

Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, **estudantes estrangeiros na condição de refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio** terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária (BRASIL, 2020, p. 11, grifos nossos).

Tal colocação é inadequada, pois, na ausência de documentação qualquer pessoa, inclusive brasileiros ou estrangeiros na condição de migrantes independente de ser refugiado, apátrida ou solicitante de refúgio devem ter o direito à matrícula em escola pública assegurado. Essa restrição inclusive fere uma lei maior que é a própria LDB (nº 9.394/96) (BRASIL, 1996) que no art. 24 expõe que o procedimento de matrícula é válido para qualquer pessoa sem documentação. Fica a dúvida sobre qual seria a intenção do CNE em definir um grupo mais restrito para alguns artigos específicos. É possível que seja apenas uma incorreção na forma da escrita da norma, sem intenção de restringir ou limitar o acesso à educação como um dos direitos fundamentais. Contudo, a importância do Parecer e do projeto de Resolução exige uma atenção especial às minúcias do texto.

Os artigos 2º, 3º, 4º e 5º tratam sobre os processos de classificação e avaliação desses estudantes, a norma estipula que esses processos deverão ocorrer na língua materna dos estudantes e que caberá aos sistemas de ensino garantir isso. Desta maneira, enxerga-se que a norma contempla também atendimento às necessidades desses alunos, ainda que não mencione como os sistemas de ensino farão para dar conta de tal demanda (tendo em vista que são muitas nacionalidades e muitos idiomas distintos uns dos outros).

Com relação aos procedimentos de classificação, a etapa da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental terão como critério de matrícula apenas a idade das crianças. Já a partir do segundo ano do ensino fundamental e ensino médio, a matrícula acarretará imediata inserção, em nível e etapa de ensino por idade, e no dever de realizar a classificação definitiva até o final do ano letivo escolar em que o estudante foi inserido na escola. Para tanto, deverão ser aplicados procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados.



Sobre a questão específica da classificação sob critério da idade foi de suma importância ressaltar no parecer (mesmo que isso já estivesse posto na LDB), pois, segundo o defensor público, a defensoria percebeu muitos casos, sobretudo no estado de Roraima, de crianças mais velhas que estavam sendo matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, só por não saberem o idioma português: “(...) o caso de crianças de 12 até 13 anos estavam sendo incluídas no primeiro ano do ensino fundamental, junto com crianças brasileiras de 7 anos por não saberem português.” (Entrevista com o defensor público da União realizada em 09 de novembro de 2020). Então, por uma questão puramente do idioma, elas estavam sendo escolarizadas num nível muito abaixo do que elas já tinham na Venezuela. Além de causar elevado índice de distorção idade-série entre os estudantes migrantes internacionais, tais ações podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esses alunos estarão reunidos com crianças bem mais novas, com interesses bem diferentes dos seus, o que dificulta a ação pedagógica.

Os critérios para classificação e inserção correta desses estudantes nas etapas de ensino deverão seguir regras de acordo com cada situação. Se o estudante apresentar documentação do país de origem, a equivalência será automática. Outra forma de classificação será por intermédio de avaliações sistemáticas no início e durante o processo de inserção ou então reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, inclusive com relação à educação profissional técnica de nível médio. Por fim, a classificação também ocorrerá mediante certificação de saberes, a partir de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda por outros exames, conforme diretrizes Art. 38.

Preocupações culturais, sociais e linguísticas foram encontradas de forma tímida no projeto de resolução. Apenas um artigo (art. 6º) menciona alguns procedimentos que as escolas devem seguir para se organizar e promover acolhimento dos estudantes migrantes:

I - não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando à inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (BRASIL, 2020, p. 12).

Ainda que tais diretrizes tenham sido pouco detalhadas (tendo em vista a complexidade que assumem) é inegável que ter esse direcionamento transcrito em parecer como normativa nacional é um grande avanço. Pois, até então o Brasil não possuía nenhuma

normativa nacional específica para esse grupo de estudantes, os mesmos se mantinham ausentes na agenda da educação brasileira. Por isso, é importante ressaltar o significado positivo que tal parecer exerce (ainda que se tenha críticas e ressalvas a serem feitas), pois, como bem coloca Cury (2002) o direito à educação, para que seja garantido, deve estar inscrito em forma de lei:

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo (CURY, 2002, p. 259).

### 5.2.2 Nível estadual

Com o mesmo intento de encontrar deliberações e pareceres que versem sobre o direito de acesso, procedimentos de inclusão e orientações pedagógicas para crianças migrantes no sistema de ensino da educação básica foi realizada busca no portal do CEE – PR<sup>35</sup> na aba “deliberações”, a qual é dividida por anos, sendo o primeiro, o ano de 1986 e o último 2009, pois, após essa data o CEE-PR organizou as suas deliberações por câmaras, separando os conteúdos em Câmara da Educação Básica e Câmara do Ensino Superior para os anos de 2009 até 2012. Para os anos seguintes foi feita nova divisão de competências, dividindo desta vez a câmara da Educação Básica em duas outras: Câmara da Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIF) e Câmara do Ensino Médio e Profissional (CEMEP). Ao longo do processo de análise desses documentos foram realizadas concomitantemente as entrevistas com os operadores da política da rede municipal de educação de Curitiba, tanto o profissional da documentação da Secretaria Municipal de Educação quanto o conselheiro do Conselho Municipal de Educação afirmaram que o município se respalda na deliberação número 9 de 2001 do Conselho Estadual do Paraná (PARANÁ, 2001) para tratar sobre questões pertinentes ao ingresso de estudantes migrantes na rede de ensino:

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=93>. Acesso em: 20 out. 2020.

Então assim, o que a gente pode tratar bem específico é em relação à documentação escolar desses estudantes que ainda a gente utiliza a Deliberação 9 de 2001 do Conselho Estadual de Educação. Porque o conselho municipal ainda não tem específico, né, já iniciou uma movimentação de um futuro, de uma futura deliberação, mas ela não teve ainda sua conclusão (Entrevista com a conselheira do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, realizada em 21 de agosto de 2020).

Desta forma, as entrevistas ajudaram a selecionar a deliberação a ser analisada, pois é esta que tem sido utilizada como critério para a realização da matrícula dos estudantes migrantes no sistema de ensino do município.

A Deliberação nº 09/01 trata de forma específica sobre

Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades (PARANÁ, 2001, p. 1).

E sofreu algumas alterações pontuais no ano de 2005 por meio da deliberação n.º 07/2005-CEE/PR<sup>36</sup> (PARANÁ, 2005).

Logo no início do documento é possível verificar que a garantia do direito ao acesso à educação para estudantes migrantes internacionais é explícita, pois, declara no parágrafo único do Art. 5 que fica assegurada ao aluno a possibilidade de ingressar na escola a qualquer tempo (desde que submetido a critérios estabelecidos) e ainda estende tal afirmação para “todo estrangeiro independente de sua condição legal.”. A norma pode ser considerada como um grande avanço para a época, tendo em vista que em 2001 mantinha-se vigente ainda o Estatuto do Estrangeiro. Destaca-se também que a deliberação do estado do Paraná pode ser entendida como de vanguarda por ter sido aprovada 19 anos antes da Resolução do CNE específica sobre o tema. Cabe lembrar que a existência de normatização com conteúdo específico no âmbito estadual só é possível em virtude da descentralização da educação no país.

#### Art.5 [...]

Parágrafo Único – Fica assegurada ao aluno não vinculado a estabelecimento de ensino, **a possibilidade de ingressar na escola a qualquer tempo**, desde que se submeta a processo de classificação, aproveitamento e adaptação previstos no

---

<sup>36</sup> A deliberação do Conselho Estadual do Paraná número 06 de 1996 já indicava revalidação e equivalência de estudos realizados no exterior. Porém, em 1998 o Conselho Estadual de Educação exarou uma nova deliberação (nº 05 de 1998) com um artigo específico sobre a matrícula de estudantes estrangeiros (Art. 31), o qual inclui vários elementos que estão presentes na deliberação de 2001 e 2005, como a garantia da matrícula mesmo sem apresentação de documento.

regimento escolar, sendo que o controle de frequência se fará a partir da data efetiva da matrícula.

**Art. 6.º - O contido no artigo anterior é extensivo a todo estrangeiro independente de sua condição legal** (PARANÁ, 2001, p. 2, grifos nossos).

Com relação aos procedimentos de matrícula, a deliberação subdivide o tema por a) matrícula por ingresso; b) matrícula por transferência e c) por regime de progressão parcial. No primeiro caso é explicitado que a matrícula deverá ocorrer por critérios de idade e que os alunos com necessidades educacionais especiais serão preferencialmente matriculados na rede regular de ensino, respeitado o seu direito a atendimento adequado. Nenhum artigo enfatiza algum procedimento específico para estudantes migrantes como anteriormente, porém, o que se subentende é que alunos “estrangeiros” também participarão das mesmas regras. No segundo caso, as regras para as matrículas por transferência também não são citadas de forma diferenciada a esses estudantes, apenas o parágrafo 3º do Art. 11 pode colocar em xeque o que já havia sido garantido em parágrafo anterior, pois dá margem a uma interpretação que pode ser colocada como impeditivo para matrícula imediata dos estudantes migrantes internacionais “§ 3.º - Em caso de dúvida quanto à interpretação dos documentos, o estabelecimento de destino deverá solicitar ao de origem, antes de efetivar a matrícula, os elementos indispensáveis ao seu julgamento.” (PARANÁ, 2001, p. 3).

Tal alegação se torna complexa diante aos casos específicos de estudantes migrantes, pois, condiciona a matrícula a um procedimento burocrático que poderá levar tempo para ser resolvido ou simplesmente não ter nenhuma resposta a depender da maneira que esse imigrante deixou o seu país de origem. Cabe ressaltar que tanto o caput do Art. 11 quanto o § 3.º referem-se à matrícula por transferência de todos os estudantes e, portanto, não tratam especificamente da situação de estudantes migrantes, ainda que possam ser estendidos aos migrantes. Além do que, o Art. 35, tratado na sequência deste texto, traz outras orientações que evidenciam a orientação de matrícula imediata, mesmo quando restem dúvidas sobre a documentação.

Os processos de classificação e reclassificação trazidos na deliberação são importantes procedimentos para a inclusão dos estudantes migrantes nos sistemas de ensino, tendo em vista que na maioria das vezes esses alunos chegam sem nenhum documento escolar para matrícula e precisam ser posicionados na etapa de ensino compatível com a idade, experiência e desempenho, adquiridos por meios formais ou informais. A afirmação sobre a falta de documentos pode ser constatada na fala do entrevistado do departamento de documentação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por exemplo:

Eu posso te dizer que enquanto eu estou aqui, desde 2018, acho que dois casos só de criança que vieram com documento legal. Ou eles vêm com uma declaração, ou um boletim, às vezes um parecer que pra nós não tem valor legal, mas serve como referência pra mostrar que essa criança estava estudando em 2019, em 2020, então o ano, por exemplo (Entrevista com profissional do departamento de documentação escolar, realizada em 23 de julho de 2020).

Nos casos em que os estudantes solicitam a matrícula sem documentação como um histórico escolar ou um documento de transferência, é necessário realizar uma avaliação para a sua classificação, o que vai definir a série em que serão matriculados. Segundo o art. 22 da deliberação, que segue o disposto no Art. 24 da LDB, Lei nº 9394/96, a classificação poderá ocorrer em três situações:

Art. 22 – A classificação pode ser realizada:

- a) por promoção, para alunos que cursaram com aproveitamento, a série, etapa, ciclo, período ou fase anterior na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas do país ou do exterior, considerando a classificação na escola de origem;**
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série, ciclo, período, fase ou etapa adequada. Parágrafo Único – Fica vedada a classificação para o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2001, p. 6, grifos nossos).

Ou seja, o documento novamente faz menção à regra para esses estudantes e também os coloca sob a égide dos demais procedimentos, como é o caso, por exemplo, do caráter pedagógico da classificação. No artigo 23 é possível verificar aspectos de orientações pedagógicas, pois, defende-se que a classificação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem e que os alunos deverão passar por avaliação diagnóstica documentada pelo professor e equipe pedagógica, tendo a escola a obrigação de comunicar ao aluno ou responsável a respeito do processo a ser iniciado. No caso de um aluno migrante, o documento não especifica e nem dá subsídios de como a escola fará essa comunicação e avaliação em outro idioma. Sem os recursos necessários para tradução, interpretação e comunicação na língua do estudante, que não são oferecidos pela mantenedora, as opções da escola para realizar a avaliação restam bastante limitadas.

Outro assunto também analisado sob o viés da orientação pedagógica diz respeito às “adaptações” a serem feitas para todos os estudantes, o que beneficia diretamente os alunos migrantes internacionais, uma vez que por conta da dificuldade com a língua e diferenças culturais certamente precisarão passar por processos de adaptações em seus estudos:

Art. 28 – Adaptação de estudos é o conjunto de atividades didático pedagógicas desenvolvidas, sem prejuízo das atividades previstas na Proposta Pedagógica da escola em que o aluno se matricular, para que este possa seguir o novo currículo.

§ 1.º - A adaptação far-se-á, pela base nacional comum.

§ 2.º - A adaptação de estudos poderá ser realizada durante os períodos letivos ou entre eles, a critério da escola (PARANÁ, 2001, p. 7).

O artigo 29 garante que os estudantes tenham um plano de estudos próprio, flexível e adequado a cada caso.

Art. 29 – Para efetivação do processo de adaptação, o setor responsável do estabelecimento de ensino deverá comparar o currículo, especificar as adaptações a que o aluno estará sujeito, elaborar um plano próprio, flexível e adequado a cada caso e, ao final do processo, elaborar a ata de resultados e registrá-los no Histórico Escolar do aluno e no Relatório Final encaminhado à SEED (PARANÁ, 2001, p. 7-8).

Ao final da deliberação, no capítulo sobre revalidação e equivalência de estudos no exterior, é possível encontrar no artigo 35 informações a respeito das três categorias analisadas até aqui. Pois, garante a esses estudantes acesso à educação independente da documentação escolar, sob o critério de idade, além de garantir que se faça plano próprio de estudo para o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes:

**Art. 35 – O aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano, ficando a escola obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos (PARANÁ, 2001, p. 9, grifos nossos).**

O Art. 35, desta forma, permite dirimir quaisquer dúvidas que poderiam ser levantadas em relação ao texto do § 3.º do Art. 11, pois estabelece que a matrícula imediata deve ser realizada mesmo que existam dúvidas em relação à documentação. Fica, assim, orientada a realização da matrícula imediata e posterior verificação de dúvidas. A deliberação mostra que o estado do PR esteve à frente com relação à garantia de direitos educacionais para migrantes, pois, várias das disposições previstas pelo Conselho Nacional de Educação apenas no ano de 2020, o estado já deliberava desde 2001.

Importante frisar que assim como já exposto pelo conselheiro nacional de educação, o Paraná é reconhecido nacionalmente sobre suas ações de integração para os migrantes internacionais que chegam até o estado. Desde 2016, a Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJU) por meio do Decreto nº 5232/2016 (PARANÁ, 2016),

instituiu o Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Paraná (CEIM), o qual tem por objetivo oferecer informações a migrantes, refugiados e apátridas quanto ao acesso a serviços públicos estaduais e municipais. O órgão realiza ações e atividades de forma integrada e intersetorial com as diversas políticas públicas e órgãos de defesa de direitos, entre eles, a Secretaria Estadual da Educação (SEED).

Segundo o último relatório de atividades (2016-2017) do CEIM (CEIM, 2017), os migrantes que chegam pela primeira vez ao centro de informação são cadastrados no Sistema Informatizado desenvolvido para este fim e durante este contato inicial, são coletadas as seguintes informações: nacionalidade, faixa etária, gênero, condição migratória, escolaridade, entre outras. De acordo com o quadro 3, é possível ver as principais solicitações atendidas pelo órgão:

Quadro 3 – Solicitações de atendimento ao CEIM, Paraná, 2016 a 2017

Razão pela qual procurou o CEIM	TOTAL
Atendimento de saúde	1
Atendimento psicossocial	95
Cadastro Único da Assistência social – CadÚnico	39
Solicitação de vagas em CMEI	16
Aulas de Português	49
Busca de trabalho	1.287
Orientação jurídica/regularização documental/revalidação de diplomas	127
Solicitação de acolhimento	5
<b>TOTAL</b>	<b>1.619</b>

Fonte: CEIM PR, 2017.

O quadro mostra que 79,5% da demanda das solicitações se referem à busca por trabalho e somente 0,98% por educação (para solicitação de vagas em CMEI de forma mais específica) o que só confirma que a falta de vagas na creche é historicamente perpetuada nas redes de ensino brasileiras tanto para nacionais, quanto para imigrantes. Há ainda a demanda por aulas de Português e por revalidação de diplomas, que podem ser entendidas também como demandas educacionais. Diante da falta de vaga ou não realização da matrícula, o CEIM entra diretamente em contato com as escolas para tentar resolver a situação, ou com as



Secretaria de Educação, como foi exposto pela profissional do departamento de documentação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba:

Eu já tive casos lá por 2018, 2019 de situações de escola ou até como já mencionei até lá na reunião, **de um órgão que atende os refugiados me ligar** “Patrícia, a escola tal, por exemplo, o pai foi lá e por ele não ter documentação a escola negou a matrícula” daí eu sei qual foi a escola, ela entrou em contato comigo. Tanto é que **foi aí que eu conheci esse órgão** e entrei em contato com a escola e falei “olha, vocês estão equivocados, a gente não pode fazer esse tipo de exigência, vocês tem que fazer a matrícula mesmo que esse pai não tenha trazido documento” (Entrevista com a profissional do departamento de documentação da SME, realizada em 23 de julho de 2020).

O órgão mencionado pela profissional é o CEIM e a reunião exemplificada diz respeito ao *Workshop* realizado em março de 2020 pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para tratar sobre os estudantes migrantes, o qual será abordado mais adiante. De todo modo, a fala da profissional expressa a importância dessa articulação intersetorial entre os órgãos do estado e do município, bem como evidencia a problemática de que ainda há escolas que negam o direito à matrícula de estudantes migrantes por falta de documento, mesmo diante ao arcabouço legislativo já exposto anteriormente que garante esse direito. Tal situação vai ao encontro do que fora encontrado na pesquisa de Magalhães (2010) de mais de dez anos atrás, sobre a falta de documentação ainda ser um entrave para os estudantes migrantes internacionais.

Outra informação importante trazida pelo relatório e que atravessa a negação dos direitos sociais diz respeito à situação de ordenamento jurídico do migrante, dividida entre migração em situação regular e irregular:

Quadro 4 – Situação de ordenamento jurídico do migrante que foi atendido pelo CEIM PR entre 2016 a 2017

Migrante em situação regular	Quantidade	%
Visto por razões humanitárias	476	77,4
Migrante documentado	34	5,6
Solicitante de Refúgio	91	14,4
Refugiado	9	1,4
Migrante indocumentado	5	0,8
Apátrida	0	0

Fonte: CEIM, 2017.

Conforme o quadro 4, é possível perceber que 98,8% dos atendimentos realizados pelo CEIM dizem respeito a migrantes que o órgão aponta como “em situação regular”,

apenas 0,8% são intitulados como “em situação irregular” por motivos óbvios de que quando o migrante está indocumentado é muito mais difícil ele procurar ajuda de alguma autoridade do governo, justamente pelo medo de se encontrar nessa situação e sofrer algum tipo de represália. Isso revela o que já fora trazido pelas autoras Ventura e Yujra (2019, p. 48) “Diga-se de passagem, um dos maiores equívocos da decisão de dificultar a regularização migratória é justamente a impossibilidade de obter dados sobre os migrantes residentes no país em situação irregular, o que por certo compromete o alcance e a qualidade das políticas relativas ao tema”. Fica a dúvida se todas as famílias que chegam ao Brasil realmente procuram aparelhos públicos para usufruir dos seus direitos sociais, como saúde e educação ou se o medo pela “condição irregular” as paralisa, fato esse encontrado na pesquisa das autoras Bartlett, Rodríguez e Oliveira (2015, p.1165):

Essas mães discutiram seu sentimento de medo e impotência devido a barreiras linguísticas e à sua situação jurídica. Elas relataram se preocupar com a possibilidade de professores e funcionários da escola as denunciarem; isso minimizava suas interações com a escola.

Além do CEIM, o Paraná também possui o Conselho Estadual dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná (CERMA), o qual foi instituído pela Lei 18.465, de 24 de abril de 2015 (PARANÁ, 2015) e tem por finalidade:

Viabilizar e auxiliar na implementação e fiscalização das políticas públicas voltadas aos direitos dos refugiados e migrantes, em todas as esferas da Administração Pública do Estado do Paraná, visando à garantia da promoção e proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas (PARANÁ, 2015, não paginado).

O conselho é formado por dezoito membros, sendo 50% representados pelo poder público, sendo um deles “VI - um membro titular e um membro suplente, representantes da Secretaria de Estado responsável pela política pública da **educação**, a serem indicados pelo titular da Pasta” (PARANÁ, 2015, não paginado) e 50% por representantes da sociedade civil organizada (obrigatoriamente ligadas à proteção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes ou apátridas).

O CERMA atua diretamente com o poder público e com representantes da sociedade civil organizada, como por exemplo, a Cáritas, a qual é uma entidade pastoral ligada à igreja Católica com atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos e na acolhida, integração e proteção de migrantes e refugiados, por meio de projetos em diversas cidades do Brasil. Quando questionado sobre como era a relação entre a organização/pastoral com o poder público, o voluntário entrevistado da Cáritas-PR informou sobre o CERMA-PR realizar

reuniões mensais com a instituição como forma de promover debates e articulação sobre as demandas que chegam até a pastoral, porém, disse que por mudança no governo (referente as eleições para presidente e governador em 2018) os processos ainda estavam se estruturando:

As reuniões com o CERMA são mensais, mas eu acho que é interessante pensar nessa conjuntura, me parece que o Brasil, no geral, demorou pra dar uma resposta qualitativa para o problema do Haiti em 2010, foi demorado pra estruturar uma resposta adequada à crise migratória não só do povo venezuelano agora, mas como dos demais povos. Então, acho que as coisas estão se estruturando ainda (Entrevista com o voluntário da Cáritas- PR, realizada em 24 de novembro de 2018).

Também relatou que as ações da pastoral em Curitiba iniciaram em 2014 e a princípio eram apenas como um centro de apoio aos Direitos humanos, de uma forma mais ampla, porém, começaram a chegar muitas situações específicas sobre os imigrantes. Com isso, depois de 2016, a Cáritas firmou um projeto com a ACNUR e a partir desse projeto de integração local, passou a trabalhar de forma mais direta com o migrante na sua especificidade “não só com o migrante, mas com o refugiado” segundo o voluntário. Além da ACNUR, disse que a pastoral conta com a ajuda de outras entidades como CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), FAS (Fundação De Ação Social), Cátedra Sérgio Vieira de Mello e a Sala 28 da UFPR (projetos que serão explicados adiante). Isso demonstra que há intersetorialidade entre os órgãos do município, ou ao menos há um movimento para tal busca. O voluntário mencionou que, primeiramente, quando esses migrantes internacionais procuram a pastoral é realizada uma triagem, pois cada caso acaba sendo muito específico:

(...) a triagem é o momento mais importante, justamente para colher as informações necessárias para que a gente possa passar essas informações para o setor de proteção legal, setor esse responsável por dar o direcionamento e aconselhamento jurídico. Se uma pessoa chega sem documentação nenhuma e ela não sabe quais são os documentos que ela precisa emitir, quais são os processos, então o setor ajuda a marcar e até levar a pessoa ao órgão responsável. como a Polícia Federal, por exemplo (Entrevista com o voluntário da Cáritas- PR, realizada em 24 de novembro de 2018).

Também mencionou o papel de outra equipe, denominada “integração social local”, a qual age de maneira conjunta com o setor de proteção legal e como o nome diz, fica responsável por reintegrar esse migrante na sociedade local que ele se encontra:

(...) esse setor vai pensar de que forma esse imigrante vai se integrar ao funcionamento da localidade, essa questão de ajuda com alimentação, busca por emprego, atendimento a certas demandas pessoais. Esse setor fica responsável por

fazer visitas e ver em que condição o migrante está e a partir disso tomar certas atitudes, **como cobrar as autoridades** a respeito disso (Entrevista com o voluntário da Cáritas- PR, realizada em 24 de novembro de 2018).

A ação da Cáritas – PR e de outras ONGs também foi percebida na fala do defensor público da União e das profissionais do departamento de língua estrangeira da SME, apesar de não haver uma articulação, há reconhecimento:

Eu acho que várias entidades de apoio ao imigrante tem tido trabalhos muito relevantes, aqui em SP, por exemplo, a Cáritas, Missão Paz, Atos e várias outras, **ai em Curitiba a Cáritas do PR, fazem trabalhos muito importantes** que é de sensibilização dos pais com relação a importância da educação dos filhos, acho que esse também é um ponto que precisa ser mencionado, não apenas um apoio às escolas que acho que ainda falta, acho que deveria ter um investimento tanto das agências internacionais como de projetos financiados por outros organismos de apoio às escolas, mas eu acho que as entidades já tem feito um bom trabalho de sensibilização para que os pais incluam os seus filhos na escola, pra perceber a importância da educação na formação das crianças, perceber que **é um direito da criança e um dever tanto dos pais como do estado, inclusive para os adolescentes não só para as crianças menores**, então acho que esse é um grande papel e vem sendo desempenhado pelas organizações (Entrevista com o defensor público da União, realizada em 09 de novembro, 2020, grifos nossos).

O defensor reitera a importância do reconhecimento do direito à educação para estudantes migrantes e expõe o papel de apoio das organizações para a realização desses direitos, porém, não exime a responsabilidade tanto dos pais quanto do estado, como estabelecido no artigo 205 da CF de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família (...)”. Já a profissional do departamento de língua estrangeira, expõe sua percepção de que a maioria das famílias dos estudantes migrantes em Curitiba não estão desassistidas e que geralmente recebem apoio de ONGs como a Cáritas ou de algum conterrâneo que já estava na cidade e que domina melhor a língua portuguesa.

Uma coisa que a gente percebe pelas idas às escolas, essas famílias não estão desassistidas em Curitiba, tanto é que a gente fala se não é possível essa comunicação oral quando esse pai vai levar, vai buscar o aluno na escola, que seja feito a comunicação por escrito, porque vai ter algum conterrâneo que veio antes e tem o maior domínio do português ou vai ter alguma igreja, **alguma ONG como a Cáritas-PR** que está auxiliando esses migrantes recém chegados, então essa questão de como ele chegou à escola, como alugou uma casa, teve alguém auxiliando, principalmente esses que estão chegando agora. Em 2012, 2013, provavelmente eles eram os primeiros que estavam chegando, mas agora a gente percebe que eles já têm um auxílio de alguém da comunidade (Entrevista com a gerente do departamento de língua estrangeira da SME, realizada em 21 de julho de 2021, grifos nossos).

É válido ressaltar a importância da sociedade civil na ajuda da disseminação e luta sobre os direitos dos imigrantes e acesso aos serviços públicos, geralmente, quando chegam,

os migrantes procuram primeiro esses lugares, pois, são vistos como “mais acolhedores” do que órgãos do próprio governo, pela questão do medo, novamente, de serem denunciados à Polícia Federal. Ao mesmo tempo, é importante analisar o quanto a atuação dessas entidades se deve à ausência de uma ação mais efetiva do poder público no sentido de atender as demandas da população. A ausência ou insuficiência das políticas públicas de acolhimento e inclusão impulsiona a organização de outros setores da sociedade. Exemplo disso é a ação da Unicef no estado de Roraima, relatada pelo defensor público da União como “pedagogia da emergência”, que começou pela ausência de vagas em escolas de ensino regular:

O que existe hoje em Roraima, existe uma operação inteira de força tarefa, dentro da lógica humanitária, ou seja, de emergência para alimentação, abrigamento, serviços básicos, etc. Há uma população muito grande de venezuelanos e eu **comecei a perceber que havia sempre um rumor de que não havia vagas nas escolas e em vários abrigos estavam se formando iniciativas educacionais em parceria com a UNICEF e outros parceiros**. Conhecendo o papel do UNICEF na África, principalmente em tragédias, na Ásia... eu comecei a ficar muito atento, principalmente numa visita que eu fiz lá em abril de 2019 de que havia outras crianças fora da escola e que pra isso já estavam se falando em “pedagogia da emergência”. E eu pensei, o Brasil nunca trabalhou com essa categoria, o Brasil nunca passou por guerra, nunca passou por desastres de larga escala que impedisse o funcionamento de escolas, então por que está se falando de pedagogia da emergência duas, três vezes ao dia? (Entrevista com o defensor público da União, realizada em 09 de novembro de 2020, grifos nossos).

O defensor alegou que a organização internacional trabalha com kits pedagógicos específicos para situações de emergência e que monta escolas temporárias para atender a demanda não suprida pelo estado. Relata ainda, que a maior preocupação é que a educação para migrantes se torne segregada e que esses estudantes não tenham formação de acordo com a Base Nacional Comum Curricular do Brasil:

(...) tem vários materiais, *handbooks*, um pacote completo de materiais e me veio o temor para daqui 5 anos. Vamos dizer, que em 2020 comessem estratégias de pedagogia de emergência porque não tinha vaga pública, aí em 2021 fosse implantado o treinamento de professores para ensino de emergência, 2022 fosse montada uma escola de emergência, então o meu grande temor é que ao longo dos anos (e ainda é o meu temor) fosse implantado um modelo de *Education on emergencies* em Roraima ou no estado do Amazonas e em outros estados. Em que você criasse escolas específicas para migrantes, **o que além da segregação levaria a outro problema, que seriam migrantes/crianças que não necessariamente estariam dentro da base nacional comum curricular, eu não sei como o Brasil lidaria com essa categoria, como seria feita a inclusão dessas crianças à posteriori, então esse era o meu grande temor** (Entrevista com o defensor público da União, realizada em 09 de novembro de 2020, grifos nossos).

A situação exposta pelo defensor foi encontrada em reportagens no sítio eletrônico da UNICEF, da ACNUR e do próprio portal do Governo de Roraima, sob os títulos: “*Projeto*

*promove ensino para crianças e adolescentes refugiados*” (ACNUR, 2019)<sup>37</sup>, “*UNICEF e parceiros promovem formação para pedagogos de escolas em Roraima que recebem alunos migrantes*” (UNICEF, 2019)<sup>38</sup> e “*PEDAGOGIA DE EMERGÊNCIA - Professores formadores do CEFOOR (Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima) passam por capacitação com assessores da Unicef sobre imigração*” (RORAIMA, 2019).<sup>39</sup>

O que se pôde observar por meio das reportagens é que o programa funciona como “educação não formal” e obviamente não substitui o ensino em uma escola regular. Também foi constatado que a Secretaria de Educação do Estado de Roraima firmou parceria com a UNICEF para a capacitação de professores e coordenadores pedagógicos que lidam com a realidade de estudantes migrantes no dia a dia. Segundo o comunicado da própria secretaria do estado, o objetivo da ação é:

(...) proporcionar curso de formação continuada, com foco em reflexões críticas e qualificação teórico-metodológico, possibilitando práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo intercultural, multicultural e interfronteiriço entre as escolas do Estado, além de sensibilizar os professores e coordenadores pedagógicos para que tenham mais conhecimentos de como tratar a gestão migratória nas escolas [...] A capacitação terá como eixos temáticos: "A legislação de imigração e as normas curriculares de diretrizes emergenciais", "Pedagogia de Emergência", "Interculturalidade e Protagonismo Adolescente", "Resolução de conflitos na escola", "Didática da Língua", "Elementos do ensino da Língua Portuguesa" e "Metodologias Ativas". (RORAIMA, 2019, não paginado).

Nesse sentido, pode-se problematizar o contexto da influência global e internacional no processo de formulação de políticas nacionais trazido por Ball (1994). “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Torna-se necessário ter cautela com as imposições de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por essas agências. Por isso, a omissão do estado na garantia de direitos abre precedentes para esse tipo de ação. Os venezuelanos e todos os outros migrantes precisam ter o direito à educação em escola pública e regular de ensino, não vinculado a ato apenas emergencial e segregado, como bem explicita o defensor:

Você começa a ver que vai sendo consolidado um ambiente de que a educação da criança migrante tem que ser especial e ou separada, então eu acho que é muito

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/09/06/projeto-promove-ensino-para-criancas-e-adolescentes-refugiados/>. Acesso em 21 de março de 2021.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-parceiros-promovem-formacao-para-pedagogos-de-escolas-em-roraima>. Acesso em 21 de março de 2021.

<sup>39</sup> Disponível em: <http://portal.rr.gov.br/index.php/component/k2/item/632-pedagogia-de-emergencia-professores-formadores-do-ceforr-passam-por-capacitacao-com-assessores-da-unicef-sobre-imigracao>. Acesso em 21 de março de 2021.

importante a presença da UNICEF e outros órgãos, sem dúvida, não estou questionando isso. Mas, é muito importante que esse modelo de educação da emergência ele não se torne a regra. Então, preventivamente, eu acho que o Brasil tem que se adaptar tanto na sua normativa educacional como no fortalecimento das políticas públicas educacionais (Entrevista com o defensor público da União, realizada em 09 de novembro de 2020).

A situação exposta pelo defensor público deflagra a violação do direito à educação e por isso a organização internacional age na tentativa de preservação desse direito, porém, numa perspectiva emergencial feita sem as mesmas condições que uma escolarização em um sistema regular de ensino. A problemática manifesta aqui não está na atuação da UNICEF ou da Cáritas (ainda que se tenham várias críticas na literatura acerca da ação dessas organizações na educação), mas sim, à omissão do poder público para a garantia desse direito.

Ainda sobre a situação específica do município de Curitiba, o voluntário da Cáritas afirmou que *“Geralmente os migrantes conseguem matricular as crianças por conta, não me lembro de chegar alguma questão dessas pra gente.”* (Entrevista com o voluntário da CÁRITAS-PR, realizada em 24 de novembro de 2018). Disse ainda, que por se tratar de uma equipe reduzida na Cáritas não conseguem dar a atenção que gostariam a cada família, como por exemplo, fazer acompanhamento das trajetórias dessas pessoas e disse estarem com um projeto (que ainda precisa ser aberto edital para angariar voluntários), para visitar as escolas municipais e estaduais que tenham estudantes migrantes internacionais matriculados como forma de criar uma ação em conjunto com a secretaria de educação e realizar acompanhamento desses estudantes.

Outro projeto desenvolvido no Paraná e importante de ser ressaltado é o trabalho realizado pela Universidade Federal do Paraná, o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), intitulado “Sala 28”, que começou apenas com o curso de direito em 2013. O programa realiza assessoria jurídica aos migrantes e refugiados e desenvolve pesquisas na temática, além de dar orientações internas e externas para a construção de políticas públicas. Apesar de ter começado apenas com o curso de direito, hoje já alcança parcerias com outros cursos, como letras, psicologia, história, odontologia, medicina, entre outros, com projetos de extensão nas diversas áreas:

Quadro 5 – Projetos desenvolvidos na Universidade Federal do Paraná (UFPR) por meio do programa Política migratória e universidade brasileira (PMUB), 2021.

(Continua)

NOME DO PROJETO	CURSO/ ÓRGÃO RESPONSÁVEL	AÇÕES
Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH).	Letras	Oferece curso gratuito de Português Brasileiro em diversos níveis aos migrantes humanitários



		e refugiados da comunidade, independentemente do nível de conhecimento da língua, além da promoção de atividades culturais;
Projeto de Extensão Refúgio, Migrações e Hospitalidade.	Direito	Faz assessoria jurídica aos migrantes e refugiados e desenvolve pesquisas na temática, além de dar orientações internas e externas para a construção de políticas públicas
Projeto de Extensão Aliança Mulher Migrante Apátrida e Refugiada (AMMAR)	Ministério Público do Trabalho (MPT-PR), OAB/Mulher e com a delegacia da mulher.	Assistência jurídica, psicológica e linguística, busca combater e prevenir as violências de gênero e de raça contra mulheres migrantes e refugiadas.
Projeto de Extensão Desenvolvimento de Cursos de Capacitação em Informática para Imigrantes	Informática	Oferece gratuitamente, em níveis diversos, aulas de informática para quem cursa as aulas de Português
Projeto de Extensão Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes	Psicologia	Oferece atendimento psicológico, faz a tutoria para os migrantes alunos da UFPR e atua nos processos de seleção dos migrantes e refugiados
Projeto Pequenos do Mundo	Psicologia e Letras	Estudantes de psicologia desenvolvem atividades lúdicas e recreativas com as crianças filhas de migrantes durante as aulas de português de sábado.

Quadro 5 – Projetos desenvolvidos na Universidade Federal do Paraná (UFPR) por meio do programa Política migratória e universidade brasileira (PMUB), 2021.

(Conclusão)

NOME DO PROJETO	CURSO/ ÓRGÃO RESPONSÁVEL	AÇÕES
Os Caminhos do SUS	Medicina	Vinculado ao departamento de Medicina Social da UFPR, dá orientações na área de saúde em geral e sobre serviços de saúde a disposição da população migrante;
Projeto Refúgio de Sorrisos	Odontologia	O objetivo é promover saúde através de uma reunião interativa por meio de plataformas digitais, abordando aspectos importantes sobre saúde oral e padrões alimentares em geral, além de sanar dúvidas sobre tais temas.
Projeto Oficina de História do Brasil para Estrangeiros	História	Oferece aulas de história do Brasil aos alunos dos cursos de Português. Além deles, há no Programa uma atuação efetiva do Grupo de Pesquisa Migrações

		Internacionais e Multiculturalismo, registrado no CNPQ e ligado ao Departamento de Sociologia, que é responsável por pesquisas, inclusive empíricas.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Sobre o aspecto da educação, é possível notar no quadro 7 que não há ação do setor de educação da UFPR em específico. As ações do projeto “Pequenos no mundo” (que estão mais próximas da área da educação) são uma parceria entre os cursos de letras e psicologia não havendo, portanto, articulação com o curso de pedagogia. Ter algum projeto de extensão dos estudantes de pedagogia nas escolas públicas com matrículas de estudantes migrantes seria de grande valia, tanto pelo auxílio pedagógico para o processo de inclusão e ensino aprendizagem direcionado a esses alunos/as, como também para os próprios estudantes do curso que teriam formação diferenciada para atender as novas demandas que surgem no interior da escola. Pois, como apontam os autores Souza e Senna (2016).

Verifica-se uma carência entre a realidade do professor e a proposta de formação universitária. Não se trata de criar apenas disciplinas no currículo que deem conta da heterogeneidade, mas compreender que a formação deve propiciar práticas pedagógicas singulares para esses contextos e não se reduzir apenas a receituários (p. 64).

### 5.2.3 Nível municipal

Apesar de deter sistema próprio, o município de Curitiba utiliza normativas do Conselho Estadual de Educação do Paraná para orientar as regras de registros em documentos escolares da classificação e reclassificação nas escolas municipais, incluindo os casos de matrículas de estudantes migrantes internacionais. Além das normas do Conselho Estadual, a rede municipal possui uma instrução normativa nº 06/2016, da própria Secretaria Municipal de Educação, que estabelece regras para a matrícula. Esta é uma norma válida apenas para as escolas municipais da rede de ensino de Curitiba e não para todo o sistema, conforme exposto pela profissional que trabalha diretamente no departamento de documentação da SME quando questionada sobre a existência de normativas específicas para estudantes migrantes internacionais:

Nós temos uma instrução normativa, que ela já está defasada na escrita, porém é o que a gente utiliza, é a **normativa 06 de 2016**, ela tem como base a instrução da secretaria do Estado do PR e essa nossa é da secretaria municipal da educação, então essa instrução ela tem dentro do que ela normatiza, ela tem bem essa questão da

classificação e nessa classificação tem um item que fala desses estudantes que vêm de países estrangeiros, com ou sem documentação legal, que está dentro dos processos, procedimento da regularização de matrícula né. Ela tem por base as diretrizes da lei de diretrizes e bases (LDB) e a deliberação 09/2001 que é a deliberação do Conselho Estadual do PR, porque nós seguimos a escrita desse conselho estadual. Então, se você busca até algumas coisas você vai ver muito semelhante porque a gente não tem como escrever uma coisa muito diferente. Hoje a gente pode escrever o nosso, porque a gente tem conselho municipal só que por uma questão de alguma deliberação anterior a gente está amarrada, por isso ela está tão defasada (Entrevista com a profissional do departamento de documentação da SME, realizada em 23 de julho de 2020).

Esse é o único documento normativo próprio que a rede municipal de ensino de Curitiba utiliza para tratar de forma específica sobre os estudantes migrantes internacionais, ainda que o documento não seja exclusivo apenas para esses alunos. Em busca de confirmação sobre a afirmação de que o CME não possui nenhuma deliberação a respeito do direito à educação a estudantes migrantes internacionais, realizou-se busca no portal eletrônico do conselho a respeito das temáticas envolvidas em todas as deliberações aprovadas e/ou revogadas desde 2008, conforme o quadro 6:

Quadro 6 – Deliberações Conselho Municipal de Educação de Curitiba – CME

(Continua)

ANO	DELIBERAÇÃO	ASSUNTO
2008	Deliberação CME n.º 01/2008	Revogado pela Deliberação n.º 01/2010-CME.
	Deliberação CME n.º 02/2008	Aprovada em 14.11.2008 – Normas relativas à definição do Calendário de Atividades do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, para o ano de 2009
	Deliberação CME n.º 03/2008	Aprovada em 20.11.2008 – Pedido de autorização para emitir certificação e declaração de eliminação de componentes curriculares aos participantes do Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos – ENCCEJA/2008.
2009	Deliberação CME n.º 02/2009	Aprovada em 13.11.2009 - Pedido de autorização para emitir certificação e declaração de eliminação de componentes curriculares aos participantes Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos - ENCEJA/2009 para o ensino fundamental
	Deliberação CME n.º 02/2009	Aprovada em 20.11.2009 - Calendário de Atividades do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, para o ano de 2010.
2010	Deliberação CME	Aprovada em 13.08.2010 - Revogação da Deliberação n.º 01/2008-

	nº 01/2010	CME e Indicação n.º 02/2008-CME/CGS.
<b>2011</b>	Deliberação CME n.º 01/2011	Aprovada em 08.12.2011 - Calendário de Atividades do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, para o ano de 2012
<b>2012</b>	Deliberação CME n.º 02/2012	Educação Infantil Publicada
	Deliberação CME n.º 03/2012	Autorização de funcionamento Publicada
<b>2013</b>	Deliberação CME n.º 01/2013	Calendário de Atividades do Conselho Municipal de Educação de Curitiba - 2014
<b>2015</b>	Deliberação CME n.º 01/2015	Normas e Princípios para a Educação Especial
	Deliberação CME n.º 02/2015	Princípios e Normas para Matrícula na Educação Infantil Pré-escolar e no Ensino Fundamental nas instituições de educação e ensino do SISMEN.
	Deliberação CME n.º 03/2015	Normas e Princípios para organização do calendário escolar das instituições de educação e ensino do Sistema Municipal de Ensino – SISMEN
<b>2019</b>	Deliberação CME n.º 01/2019	Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba – SISMEN
	Deliberação CME n.º 02/2019	Revoga a Deliberação CME N.º 02/2015
<b>2020</b>	Deliberação CME n.º 01/2020	Estabelece orientações e normas sobre a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, durante o período da pandemia causada pelo COVID-19, para as instituições de educação e ensino pertencentes ao SISMEN.

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Curitiba, elaborado pela autora, 2020.

Por ter conselho municipal, o SISMEN poderia ter criado regras próprias para o sistema, com normas adequadas à realidade local e às demandas que recebe, devido à autonomia que o município tem. Tanto a entrevistada do departamento de documentação escolar da SME, quanto a conselheira do CME afirmam que essa temática já está sendo analisada e estudada pelo conselho, porém ainda não há um documento específico que possa ser analisado:

Até o conselho municipal precisa ter uma matéria aprovada dentro do conselho para que a gente possa utilizá-la. Uma vez que ela não tenha matéria sobre o assunto, a gente recorre ao conselho estadual. O que a gente pode tratar bem específico é em relação à documentação escolar, desses estudantes que **ainda a gente utiliza a Deliberação 9 de 2001 do conselho estadual de educação [...]**. A câmara ainda está estudando, analisando os documentos, para que saia parecido assim, no mesmo formato que a Deliberação 9 de 2001, que fale um pouco sobre regularização de vida

escolar, mas mais específico a realidade mesmo da escola municipal. Porque a gente entende que é importante essa matéria também dentro do próprio conselho, como eu te falei, quando o conselho municipal não tem matéria, a gente recorre a matéria específica do conselho estadual, ou do conselho nacional, sempre uma superior, a esse do conselho municipal. **Hoje, a câmara do ensino fundamental, iniciou e não é específico sobre alunos estrangeiros, ele é um dos temas a serem abordados, mas mais em relação à documentação escolar mesmo desses estudantes.** Não existem documentos além desse estudo de documentação escolar. (Entrevista com Conselheira do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, realizada em 21 de agosto de 2020, grifos nossos).

Neste caso específico, pode-se notar que o município de Curitiba não possui regra própria e, portanto utiliza de normas do estado. Ainda que a temática esteja em discussão no conselho municipal (segundo a entrevistada) não há nenhum documento formal para ser explorado. Por isso, a análise que será feita posteriormente diz respeito à instrução normativa da SME (nº 06/2016) (CURITIBA, 2016b), válida apenas no âmbito interno da rede municipal, para as escolas municipais (o documento não cita os centros municipais de educação infantil). Tal instrução normativa parece ser bem difundida entre as escolas, pois a diretora, quando questionada sobre haver alguma normativa, regulamentação que abordasse os procedimentos para matrícula e acolhimento dos estudantes migrantes, afirmou que:

A gente tem um documento que ele é baseado na legislação atual vigente, e é um documento nosso da secretaria mesmo, agora não me lembro o nome dele mas é uma normativa, como se fosse uma instrução normativa mesmo que orienta a matrícula dessas crianças, pelo artigo 35 ele dá direito para a criança em idade escolar estrangeira que chega no país e **essa criança tem direito de acesso à escola**, por isso que eu falei para você que dependendo da situação que essa criança chega é que têm nuances diferentes (Entrevista com a diretora da escola municipal, realizada em 03 de agosto de 2020).

A fala da diretora demonstra apropriação sobre a legislação e reconhecimento sobre o direito ao acesso à educação para estudantes migrantes internacionais, independente da documentação. Contudo, situações adversas, de negação do direito à educação, também estiveram presentes na narrativa das outras profissionais que trabalham diretamente no corpus da secretaria de educação, como o caso da profissional do departamento de documentação que alegou já ter vivenciado situações de negativa das escolas com relação à matrícula de estudantes migrantes internacionais pela não apresentação de documento. Situação semelhante também foi observada na fala da profissional do departamento de língua estrangeira:

A gente fez algumas formações e a gente percebeu que algumas escolas não têm essa abertura, tem ainda um receio de querer abrir a escola para esses estudantes estrangeiros, por mais que legalmente tenha que ter essa aceitação, mas a gente sabe que o negócio é mais embaixo (Entrevista com a profissional do departamento de língua estrangeira, realizada em 21 de julho de 2021).

De acordo com Magalhães e Shilling (2012, p.48) “os imigrantes têm encontrado obstáculos em relação à acessibilidade (a documentação exigida é uma evidente barreira), à aceitabilidade (a discriminação), à adaptabilidade (diferenças ignoradas, a começar pela linguística)”. Tais obstáculos continuam presentes e puderam ser observados nos relatos de vários entrevistados, mesmo em um estado que tem feito essa discussão desde a década de 1990, as barreiras para inclusão ainda se fazem presentes.

A instrução normativa da SME (CURITIBA, 2016b) traz de forma bem sistemática os procedimentos que devem ser adotados tanto pelas escolas, quanto pelos núcleos regionais de educação e secretaria (Departamento de Ensino Fundamental - DEF e a Coordenadoria Técnica – Estrutura e Funcionamento de Ensino – CTEFE / Gerência de Documentação Escolar - a qual não possui mais esse nome segundo a entrevistada).

E como eu te falei, ele está com a escrita defasada ainda, por exemplo, você vai ver lá sobre “coordenadoria técnica e de funcionamento” só que hoje não é mais CTEFE, hoje é o DEPI, departamento de estrutura e informação, que é esse departamento que eu faço parte. Então mudou o nome, ao longo desse período. Por isso, que **ele está defasado na escrita, porém, não na finalidade**. A finalidade a gente segue porque não pode mudar a lei, mas algumas nomenclaturas você vai ver que não faz parte hoje da nossa... você também vai ver o termo GERE, o nosso sistema hoje não é mais o GERE e sim o SERE que agora é utilizado para fazer o registro desses estudantes no sistema. É, é mais a questão da nomenclatura mesmo (Entrevista com a profissional do departamento de documentação, realizada em 23 de julho de 2020).

A profissional do departamento de documentação esclarece então que o motivo pelo qual o documento está em defasagem, refere-se apenas à nomenclatura dos departamentos e serviços e não sobre o conteúdo em si. A instrução normativa nº 06/2016 segue as mesmas regras da deliberação do Conselho Estadual do Paraná e será mais detalhada posteriormente.

No Departamento de Ensino Fundamental (DEF) há uma equipe intitulada “Equipe de Língua estrangeira” a qual começou, a partir de 2010, receber telefonemas das escolas com questionamentos sobre como deveriam proceder com alunos que não eram brasileiros e não falavam português:

Eu comecei a fazer parte do departamento de ensino fundamental em 2000, fiquei na parte de Língua Estrangeira **até 2008, nesse período nunca teve nenhum questionamento a respeito dos estudantes migrantes, o que até ano passado a**

**gente chamava de alunos estrangeiros e aí depois a gente reviu esse termo por toda questão**, mas, enfim, eu nem sabia se existia ou não, pois não chegava essa demanda até mim. Aí em 2008 eu saí e fui para outro departamento, a pessoa que veio depois de mim começou a receber telefonemas, principalmente de uma unidade que fica ali pertinho da secretaria falando que eles estavam com alunos de outros países e o que fazer?! uma vez que eles não falavam nosso idioma e **daí surgiu toda uma dúvida, pois nós não fomos preparados para isso, nós não sabíamos que teríamos essa demanda** (Entrevista com a gerente da equipe de Língua Estrangeira da SME, realizada em 21 de julho de 2020).

Na fala da entrevistada é possível notar dois aspectos importantes, primeiro a percepção e mudança sobre o termo “estrangeiro”, a profissional relatou que não o utilizam mais desde 2019 após estudos da equipe sobre migração, reconhecem que o termo implica em tornar o outro como alguém de fora, como um “estranho”. Outro ponto relevante diz respeito sobre como a equipe recebeu essa demanda, a princípio o departamento tratava apenas sobre o currículo e ensino da língua estrangeira moderna para alunos/as brasileiros/as, mas depois foram solicitados pelas escolas principalmente com o pedido de um tradutor:

**Então começou assim, no susto** quando eu voltei em 2013, que as escolas ligavam sem saber como proceder em relação a esse aluno, principalmente pensando em relação a língua e **a solicitação principal era “tem como mandar um tradutor aqui pra escola?”** (Entrevista com a gerente da equipe de Língua Estrangeira da SME, realizada em 21 de julho de 2020).

A explicação da profissional indica que a política educacional muitas vezes se constrói a partir das demandas que são apresentadas ao poder público. Assim, verifica-se a inexistência de planejamento prévio para a inclusão dos estudantes migrantes internacionais nas escolas. A matrícula de migrantes se realizou antes mesmo de uma organização específica para isso, pois muitas vezes a ação do poder público é estimulada pela mudança na realidade, como uma reação a novas demandas que se desenham pela dinâmica do contexto em que estão inseridas.

Em 2013, como tinham diversos telefonemas a gente resolveu fazer um levantamento, fomos perguntar para as escolas quem tinha aluno de outro país, pra gente ter uma ideia, deixa eu ver se tenho aqui. é o primeiro levantamento que nós fizemos é de 2014 e aí a gente estava pensando em encontrar um número de 15 estudantes, 20, e **aí a gente recebeu quase 200 estudantes**, 194 matriculados nas nossas escolas. **Isso nos assustou um pouco, nós não tínhamos essa noção**. Eu acho que esse mapeamento apesar de ter toda a questão da documentação, a gente no setor pedagógico, no departamento do ensino fundamental, **foi uma grande surpresa pra todo mundo!** (Entrevista com a gerente da equipe de Língua Estrangeira da SME, realizada em 21 de julho de 2020, grifos nossos).

A ação das escolas e professores que já estavam recebendo essa demanda é que foram utilizadas pela equipe de língua estrangeira para entender como se dava o processo de



acolhimento a esses estudantes, ou seja, a política se construiu a partir da observação de ações que as escolas já estavam realizando e da escuta em relação às questões enfrentadas pelo cotidiano escolar na oferta de educação para migrantes. Os profissionais da escola tiveram que se responsabilizar por uma demanda que não estavam preparados e agir de maneira própria sem orientações iniciais centralizadas pela SME, assim como os próprios profissionais da equipe de língua estrangeira que ficaram surpresos com a demanda. Assim, compreende-se a escola como espaço de produção da política, de produção de respostas a problemas sociais concretos que se manifestam no cotidiano escolar e exigem atuação dos professores, gestores, pedagogos como operadores da política e, em parte, responsáveis pela realização do direito à educação.

O que a gente fez? A gente conversou com professores que estavam recebendo esses alunos há diversos anos (...) **a gente resolveu fazer reuniões com esses professores para saber o que cada um fazia, quais eram as dificuldades, saber dos professores os aspectos tanto de adaptação à escola, à realidade escolar, à nossa cultura e a questão de compreensão também em relação à língua, à questão pedagógica de aprendizado.** Então começou isso em 2014 quando foi feito esse levantamento pela primeira vez (Entrevista com a gerente da equipe de Língua Estrangeira da SME, realizada em 21 de julho de 2020).

A diretora da escola (que se situa em uma região central de Curitiba) afirma que desde 2013 tem recebido estudantes “estrangeiros”, principalmente de origem chinesa. Também relata que nos últimos anos as matrículas têm aumentado substancialmente e que há diversificação das nacionalidades:

A gente tinha levas de estudantes de origem chinesa na escola, depois nós recebemos estudantes coreanos também, de uns tempos pra cá recebemos africanos de Angola, Moçambique, recebemos estudantes sírios que fogem da guerra, então nós já recebemos vários, e principalmente estudantes aqui do continente da América do Sul. Muitos venezuelanos, cubanos (poucos, mas já recebemos), peruanos, equatorianos, chilenos, argentinos, crianças que nasceram que são filhos de brasileiros, mas que nasceram em territórios estrangeiros também nós temos (Entrevista realizada com a diretora da escola municipal, realizada em 03 de agosto de 2020).

Em 2013 a instrução normativa da SME ainda não existia, o que tinha até então era apenas a deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 09 de 2001 (PARANÁ, 2001) que em seu artigo 35 tratava de forma mais específica sobre esses estudantes. Após três anos é que a rede municipal criou a normativa nº 6/2016, a qual tem como objetivo normatizar os procedimentos para registros em documentos escolares da classificação e reclassificação nas escolas municipais que ofertam o ensino fundamental e educação de jovens e adultos – fase I e fase II e escolas municipais que ofertam o ensino fundamental na modalidade educação

especial. A normativa deixa claro que as matrículas deverão ser feitas, independente da condição do/a estudante. Ainda que o documento não seja exclusivo para os estudantes migrantes internacionais, ele traz alguns itens específicos sobre a temática.

A divisão da normativa se dá a partir de diferentes procedimentos com relação ao processo de classificação, quando se trata sobre os estudantes imigrantes o termo utilizado no documento é “oriundos de escolas do exterior”. Esta expressão indica que o tratamento para a matrícula de estudantes brasileiros que estavam estudando em escolas do exterior ou para estudantes migrantes internacionais é o mesmo. De toda forma, verifica-se que há previsão de procedimentos específicos para os casos dos estudantes “sem domínio da Língua Portuguesa” (CURITIBA, 2016).

Para esses estudantes transferidos de escolas do exterior existem seis subitens específicos sobre os procedimentos de matrícula, classificação e reclassificação divididos por ensino fundamental e EJA:

Quadro 7 – Divisão da instrução normativa Nº 06/2016 da SME

1. PROCESSOS DE CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO PARA ESTUDANTES MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL.	2. PROCESSOS DE CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO PARA ESTUDANTES MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
Item 1.1.2 Procedimentos para o processo de classificação para estudantes transferidos oriundos de escolas do exterior <b>com documentação legal</b> .	Item 2.1.2 Procedimentos para classificação para estudantes transferidos/as oriundos de escolas do exterior <b>com documentação legal</b>
Item 1.1.3 Procedimentos para o processo de classificação para estudantes transferidos de escolas do exterior <b>sem documentação legal e com domínio da Língua Portuguesa</b>	Item 2.1.3 Procedimentos para o processo de classificação para estudantes transferidos de escolas do exterior <b>sem documentação legal e com domínio da Língua Portuguesa.</b>
Item 1.1.4 Procedimentos para o processo de classificação (matrícula) para estudantes transferidos de escolas do exterior <b>sem documentação legal e sem domínio da Língua Portuguesa</b> (Del. CEE/PR n.º 09/01 – Art. 35).	Item 2.1.4 Procedimentos para o processo de classificação (matrícula) para estudantes transferidos de escolas do exterior <b>sem documentação legal e sem domínio da Língua Portuguesa</b> (Del. CEE/PR n.º 09/01 – Art. 35).

Fonte: CURITIBA, 2016b, grifos nossos.

O primeiro diz respeito aos procedimentos para o processo de classificação para estudantes do ensino fundamental transferidos oriundos de escolas do exterior **com documentação legal**. A primeira recomendação dada é que a escola acolha esse estudante. Com relação aos procedimentos de matrícula, a escola deverá analisar a documentação escolar do estudante para efetivar a mesma, contando com tradução por tradutor juramentado, exceto

para os expedidos em língua espanhola (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Novo México, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela) e Visto do cônsul brasileiro no país estrangeiro ou visto do cônsul do país de origem no Brasil, com exceção de documentos expedidos por países pertencentes ao Mercosul (Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela), França e via diplomática. A questão da tradução juramentada já foi pauta de discussão anterior e o parecer atual do CNE (nº 01 de 2020) (BRASIL, 2020) já demonstrou ser desnecessária essa requisição, o que já coloca a normativa municipal em defasagem. A própria profissional do departamento de documentação também esclarece que o direito à matrícula desses estudantes está respaldado tanto na CF de 1988, quanto na normativa do município e que muitos migrantes não possuem condições de arcar com as despesas da transcrição juramentada:

A minha parte é de orientação com relação à instrução que **todos eles têm o direito à continuidade nos estudos**, como eu tinha colocado a questão da constituição que têm esse respaldo na constituição para matrícula no país e nós temos essa instrução nossa que orienta a questão da legalização dos processos, porque **muitos deles não vêm com condições de pagar uma tradução juramentada** ou muitas vezes eles não têm nem tempo hábil de pegar o documento dessa criança, então eles vem com uma declaração ou muitas vezes nada, só dizendo “ah, ele estava estudando no segundo ano.” (Entrevista com a profissional do departamento de documentação escolar, realizada em 23 de julho de 2020).

Mesmo que a instrução normativa esteja defasada e solicite a tradução juramentada dos documentos escolares, a entrevistada demonstra compreender que o direito à educação prevalece sobre quaisquer outras regras de matrícula. Assim, também é possível perceber como a política de matrícula se constrói não exclusivamente a partir das regras prescritas pela rede de ensino, mas se modifica a partir das interpretações que os diferentes sujeitos conferem à realidade e à própria norma.

A instrução define que as escolas deverão organizar uma comissão formada por professores/as, pedagogos/as, diretor/a e secretário/a para efetivar o processo de equivalência de estudos, registrando a designação dos membros da comissão em livro-ata. Sobre o processo de inclusão desses estudantes, é dito que a escola deverá elaborar plano de adaptação curricular determinado pela comissão e que o resultado dessas adaptações curriculares deverá ser lançado no histórico escolar do/a estudante. As instruções são sucintas, sem muita delonga e especificidade sobre o caminho que a escola deverá percorrer para ajustar tais adaptações ao cotidiano escolar. Apenas esclarecem a responsabilidade e obrigatoriedade da escola em fazê-los. Também estabelece que caberá ao Núcleo Regional de Educação NRE e ao Departamento

de Ensino Fundamental orientar e auxiliar as escolas referente ao processo de classificação e equivalência de estudos, quando necessário. Tanto para o ensino fundamental quanto para a EJA, os procedimentos são muito parecidos, o que difere um do outro são questões de nomenclaturas dos departamentos e a possibilidade do estudante ser seu próprio responsável na modalidade de EJA, pela questão da maioridade.

Para o aluno que vem **sem documentação legal e com domínio da língua portuguesa**: a primeira recomendação dada é que a escola dê ciência ao responsável sobre o processo de classificação a ser iniciado, diferente do item anterior que dava como premissa o acolhimento. Depois, a escola terá de fazer o processo de avaliação para classificação considerando a idade e o conhecimento acadêmico do estudante. A respeito dos processos de inclusão, deverá ser efetuada avaliação sobre o conhecimento acadêmico do/a estudante em todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte e Ensino Religioso) e da Parte Diversificada (6.º ao 9.º ano) Língua Estrangeira Moderna. Após isso, a elaboração de um plano especial de estudo necessitará ser feito em todos os componentes curriculares dos anos anteriores ao ano da classificação, propiciando ao/a estudante o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para prosseguir seus estudos. Apesar de aparecerem de forma sucinta, é possível dizer que o direito à educação para esses estudantes foi explicitado, assim como procedimentos para inclusão dos mesmos tanto com relação à matrícula como de inclusão e atendimento (conforme a necessidade do aluno) por conta do plano curricular especial. Quanto aos procedimentos encaminhados para o NRE, Departamento de Ensino Fundamental e Departamento de documentação escolar as orientações são basicamente as mesmas: auxílio e orientação às escolas (quando necessário), registro das documentações em livro-ata.

O processo indicado na normativa para esse tipo de situação foi verificado na fala da pedagoga quando a mesma apontou os procedimentos que a escola realizou quando duas estudantes sem documentação chegaram até à escola para realizar matrícula:

Tem duas crianças que chegaram sem documentação nenhuma, então a gente não sabe quanto tempo elas ficaram fora ou o que aconteceu, uma venezuelana e outra angolana. Para a venezuelana, foi feito o processo de **classificação** no interior da escola e **a gente fez o processo de matrícula por faixa etária** aí foi feita uma **avaliação diagnóstica** para a faixa etária dela nos diferentes componentes curriculares para ver o que ela estava dando conta, ela estava dando conta minimamente daqueles conteúdos e foi decidido que ela permaneceria no ano correspondente à idade dela. E a mesma coisa para a estudante angolana, que também veio sem documentação nenhuma e também foi feita uma adequação com relação à idade dela, ela está no 5º ano, ela chegou agora esse ano, depois de começarem as aulas. Então foi um feito processo de classificação, ela ficou na série correspondente à idade dela, que é o 5º ano, mas a gente teve que fazer um **plano de**

**apoio pedagógico individualizado (PAPI)** porque ela apresentou algumas defasagens e porque a recomendação foi para que ela ficasse no ano adequado à idade, que não era assim nada muito discrepante e que a escola então fizesse esse PAPI pra trabalhar com ela, e **foi designado dentro da escola uma professora corregente**<sup>40</sup> que ficou durante todo esse primeiro trimestre mais próximo dela tratando de alguns conteúdos e retomando algumas coisas que ela precisava ver ali no 5º ano (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2019).

A gerente da equipe de língua estrangeira também ressaltou o auxílio de professoras corregentes como apoio à integração e aprendizagem desses estudantes imigrantes na escola *“A gente tem em muitas das nossas escolas, professoras corregentes, ou seja, uma outra professora que fica em sala junto com a professora regente, então a gente pede que tenha esse auxílio dessa professora dando uma atenção maior a esse estudante.”* (Entrevista com a gerente da equipe de língua estrangeira, realizada em 21 de julho de 2020).

No entanto, ressalta-se que o procedimento tomado por essa escola em específico não pode ser generalizado para toda rede, tendo em vista que também há desigualdades entre as escolas. A disponibilidade de professores corregentes, por exemplo, é uma situação que se coloca de maneira diferenciada entre as instituições da rede, pois dependendo do quadro de professores numa determinada escola, não sobra horário para os professores de Ciências atuarem como corregentes (tendo em vista que na maioria das vezes esses profissionais precisam substituir os professores que faltaram no dia). De todo modo, exalta-se a ação de inclusão discurrida pela pedagoga, pois essas alunas tiveram garantido o direito à educação, tanto pela avaliação diagnóstica que permitiu a classificação da matrícula por faixa etária quanto pelo plano de apoio individualizado e tutoria da professora corregente no processo de ensino aprendizagem. Posteriormente, a própria pedagoga reflete que tais ações não podem ocorrer de maneira pontual, mas sim, de maneira institucionalizada pela rede, para que a criança não fique à mercê de estar matriculada em uma escola que “por sorte” possui equipe acolhedora e preocupada com o percurso escolar desse estudante.

(...) são questões que precisam ser discutidas para além de ações pontuais da escola, tem que se pensar num processo mais institucionalizado, com profissionais mais qualificados e eu não percebi isso. Eu já trabalhei em outros espaços com alunos estrangeiros, nessa é uma escola que tem um número muito significativo e vejo ações pontuais no interior da escola, uma direção extremamente acolhedora, extremamente inclusiva, professores que assumem a responsabilidade, eu vejo isso muito forte, os profissionais da escola, inspetoras extremamente acolhedoras criando situações para incluir essa criança, então **eu vejo isso enquanto ação isolada, não enquanto ação do Estado**. Então qual a ação do estado para a garantia de efetivação para que essa criança faça a trajetória, o percurso escolar?! (Entrevista

---

<sup>40</sup> Professora/o que auxilia a/o professora/o regente em sala de aula e fica responsável pela regência nas aulas de Ciências.

com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2019, grifos nossos).

De um lado, é possível considerar que a escola compõe a estrutura do Estado no que se refere à oferta educacional e, assim, a ação da escola é parte da ação do Estado e da política educacional. De outro, lado, a pedagoga tem razão ao questionar qual é o papel do Estado enquanto poder público, das secretarias de educação, das instâncias de gestão dos sistemas, das mantenedoras, na garantia das condições para que a inclusão dessas crianças, adolescentes e jovens se realize. Muitas vezes a ação da escola, que ela considera “isolada”, é a ação possível diante das condições concretas da instituição e das circunstâncias, o que varia muito entre as escolas e não garante o mesmo padrão de atendimento e de qualidade para todos.

Em relação à realidade estudada, referente à rede municipal de ensino de Curitiba, verificou-se uma ausência de unidade e de orientação geral para todas as instituições que compõem a rede de ensino no que se refere a ações de inclusão dos estudantes. Os procedimentos de matrícula estão previstos, mas os aspectos referentes ao trabalho pedagógico não são tratados pela instrução ou por outros documentos exarados pela SME ou CME.

Já o terceiro caso diz respeito aos alunos **sem documentação e sem domínio da língua portuguesa** (situação mais recorrente de acordo com a entrevistada do departamento de documentação escolar da SME). A primeira orientação dada à escola é que a mesma verifique a documentação apresentada pelos responsáveis pelo/a estudante no ato da matrícula. Caso a documentação não tenha validade ou na ausência da apresentação de documentação, a escola deverá matricular o/a estudante considerando sua idade. Neste item o direito à educação aparece de forma explícita, pois, mesmo na ausência de documentação o/a estudante deverá ter sua matrícula garantida. A segunda recomendação é que a escola organize comissão formada por professores/as, pedagogos/as, diretor/a e secretário/a para elaboração de um plano especial de estudo de todos componentes curriculares referentes aos anos anteriores ao ano da classificação, propiciando ao/à estudante o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para prosseguir seus estudos. Nesta situação não é posto que a escola deva realizar alguma avaliação diagnóstica do estudante. Para o Núcleo Regional de Educação, Departamento de Ensino Fundamental e Departamento de Documentação Escolar as orientações são novamente as mesmas.

Quanto à EJA, o que muda de forma mais substancial é que caso o estudante não tenha documentação e nem domínio da língua portuguesa, ele não será matriculado de acordo com a idade, mas sim no 1º período – EJA Fase I ou 3º Período – EJA Fase I. Apesar de haver

diferenciação na instrução normativa sobre a realização ou não da avaliação diagnóstica dos alunos, o que se observou durante as entrevistas é que essas avaliações são feitas com todos os alunos imigrantes que chegam à rede independente do domínio do idioma do português ou não e isso gera angústia nos professores, segundo a profissional do departamento de língua estrangeira:

Quando vem essa matrícula pra escola, eles exigem (a documentação) que seja feita uma avaliação diagnóstica e é isso o PAVOR dos professores e coordenação, “como eu vou fazer uma avaliação com uma criança que mal fala o português, quem dirá escrever?”. Aí a gente fala assim que às vezes o que está colocado ali não é bem aquilo. Então, **a avaliação diagnóstica não é exatamente a mesma avaliação que a gente faz com os outros alunos**, que a gente faz no começo do ano, para ver o nível do aluno no português ou na matemática, enfim, mas **é uma avaliação pela observação. Como é aquele aluno que chegou pra você? Ele chegou de que maneira? Ele fala português? Não? Então é isso que você vai fazer, é como se fosse um relatório, para você diagnosticar como aquele aluno está, em que situação aquele aluno chegou?** E aí depois de um trimestre, mais ou menos, a gente pede para que o professor repita essa avaliação, para ver se teve alguma evolução daquele aluno. O aluno não fala português, ele reproduz apenas algumas pequenas palavras ou se comunica por gestos, depois de um trimestre de trabalho, levando em consideração todas aquelas estratégias que passamos para os professores, como que esse aluno está agora? (Entrevista com a profissional da equipe de língua estrangeira, realizada em 21 de julho de 2020, grifos nossos).

De forma geral, o documento demonstra uma preocupação mais técnica com relação aos procedimentos de matrícula, classificação e reclassificação. Apesar de diferenciar as situações sobre o aluno que chega com ou sem documentação, que possui ou não domínio da língua portuguesa, as orientações são muito genéricas. Faltam orientações de cunho pedagógico, que de fato auxiliem essas escolas no recebimento desses alunos/as migrantes e que explicitem preocupações com questões culturais, sociais, linguísticas e socioeconômicas, pois são questões interligadas ao processo de ensino aprendizagem desses estudantes. As entrevistas indicam que as questões pedagógicas permeiam as interações entre as escolas e a equipe de língua estrangeira.

Quando a conselheira municipal informou que o conselho municipal estava se organizando para a escrita de uma normativa própria para tratar sobre os processos de matrícula, classificação, equivalência, entre outros, revelou que aspectos pedagógicos dificilmente entrariam como pauta, pois isso faz parte da autonomia das escolas.

Olha, dificilmente assim ele vai entrar como uma abordagem do conselho. Porque isso a gente entende que é autonomia da rede de ensino, fazer essa questão do acolhimento, da questão pedagógica, porque isso é bem específico de cada estudante. Sendo estrangeiro ou com dificuldades de aprendizagem, é a equipe pedagógica da unidade tem esse caráter de implantar metodologias ali, um enfoque



para tentar garantir essa continuidade do atendimento à criança (Entrevista com a conselheira municipal, realizada em 21 de agosto de 2021).

A autonomia pedagógica das escolas não deve ser contestada, evidentemente. O que se torna necessário é uma diretriz, um ordenamento que se aplique a todas as escolas da rede para que cada uma não produza ações pontuais sobre o acolhimento aos estudantes migrantes internacionais de maneira desigual. É possível observar uma linha tênue de distinção entre o que a conselheira indica como “autonomia da escola” e a pedagoga indica como “ação isolada”. Se, de um lado, é importante garantir a autonomia pedagógica das escolas, de outro, a própria escola reivindica uma ação mais articulada no interior da rede de ensino que ofereça maior suporte às decisões e ações realizadas pelas instituições, sem ferir o princípio da autonomia.

Outro ponto a ser analisado, é que o documento não responsabiliza alguma equipe de forma específica para tratar sobre esses estudantes, coloca o Departamento de Ensino Fundamental de uma forma geral como responsável, mas pelas entrevistas ficou nítido que a responsabilidade pelo atendimento da demanda é da Equipe de Língua Estrangeira. Essa responsabilidade foi consolidada pela prática quase involuntária, pois a partir das demandas iniciais apresentadas pelas escolas à Equipe de Língua Estrangeira instituiu-se uma rotina de atendimento a tais demandas. Contudo, é necessário ressaltar que o acompanhamento do ensino de línguas estrangeiras modernas para nacionais é diferente da inclusão de estudantes migrantes internacionais no sistema de ensino.

Outra observação importante é que o documento faz menção à responsabilidade do DEF indicando como ressalva que as orientações e assessoramentos serão feitos “quando necessário” como se as escolas já estivessem preparadas suficientemente para tratar sobre essas questões.

A fala da pedagoga retrata exatamente o que foi percebido pelas poucas orientações da normativa:

Há um levantamento que a secretaria pede e o núcleo regional também, uma relação de todos os alunos estrangeiros, eles precisam sempre saber quantos alunos estrangeiros a escola tem, quais são, quando que chegaram ao Brasil, então tem alguns dados, uma planilha básica que a secretaria solicita à escola, acho que essa solicitação vem uma vez por semestre ou trimestre. **Quando a gente envia essa solicitação, eles sempre colocam a seguinte frase “se a escola precisar de ajuda, peça” e teve um momento que a gente até pediu ajuda e quem vem fazer essa ajuda, é um profissional que atua no departamento de ensino fundamental, que tem um grupo de língua estrangeira moderna,** tem um profissional que vem até a escola para ver qual é a ajuda que a escola precisa, quem é o aluno e **ele dá uma orientação verbal** “dá pra usar os flashcards com as crianças, façam este material”. É nesse sentido e eles acabam colhendo algumas experiências que a própria escola

tem e levando para eles. **Não me parece ter um procedimento ou um protocolo mais estruturado formalmente no sentido de como você acolhe e acompanha**, porque acho assim que acompanhamento mesmo é só planilha, não me pareceu, **não percebi em nenhum momento um outro tipo de acompanhamento, inclusive assim no sentido da aprendizagem, mesmo de rendimento escolar** e do que eu observo. Então, o procedimento é esse, **se a escola necessitar ajuda a escola solicita e vem essa pessoa que dá umas orientações verbais**, no sentido de ações que a escola possa realizar para fazer com que essa criança esteja mais inserida na escola. **A orientação da secretaria é essa, nenhuma outra orientação** (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2019, grifos nossos).

Aparentemente, a equipe de língua estrangeira moderna tornou-se responsável pelo acompanhamento dos estudantes migrantes internacionais pela ausência de criação de uma equipe para tal propósito. Contudo, a formação para docência de línguas estrangeiras não inclui uma reflexão sobre os processos migratórios ou sobre o direito à educação desses estudantes ou sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Assim, as falas das profissionais que atuam nessa gerência indicam certo desconhecimento sobre a área, indicam muitas descobertas em relação à atuação das próprias escolas e possibilidades limitadas para orientar o trabalho com esses estudantes. Sobre o levantamento de dados, a equipe de língua estrangeira afirmou que organiza uma tabela e envia para todas as escolas com questionamentos sobre:

(...) Se tem estudantes de outros países, a idade, a nacionalidade, a compreensão de português, que a gente delimita como: compreende; não compreende; compreende parcialmente, a regional que a escola pertence (...) a princípio nos dois primeiros anos mandávamos apenas para as escolas de ensino fundamental e agora mandamos tanto para as escolas quanto para os CMEIS (Entrevista com a gerente da equipe de Língua Estrangeira, realizada em 21 de julho de 2020).

A outra profissional da mesma equipe fez ressalva quanto ao atendimento aos CMEIS, explicando que por mais que elas tenham informações dessas crianças por meio do levantamento de dados, não realizam assessoramentos e formações para os docentes dessa etapa de ensino, uma vez que os mesmos ficam sob responsabilidade do departamento de educação infantil.

Percebe-se que o acolhimento desses estudantes tem sido realizado na medida em que a demanda por matrícula se apresenta para a equipe de língua estrangeira e escolas e são as instituições de ensino, muitas vezes, que constroem os procedimentos internos e as estratégias pedagógicas para acolhê-los.

Quando questionadas sobre haver formação continuada para os profissionais das escolas com relação à capacitação para acolhimento e ensino aos estudantes migrantes internacionais, as profissionais da equipe de língua estrangeira responderam que, desde 2014,

quando tiveram uma procura muito alta por assessoramento por parte das escolas, a equipe resolveu fazer formações que abrangessem várias instituições ao mesmo tempo (tanto escolas quanto núcleos de educação) no intuito de diminuir as idas isoladas em cada escola que pedia auxílio, uma vez que a equipe também possui outras responsabilidades para além dos estudantes migrantes internacionais.

A gente tem essa grande demanda dos professores do ensino integral que oferecem língua estrangeira, dos professores de inglês do 6º ao 9º ano, do projeto “curitibinhas políglotas” que oferece outros idiomas como atividade complementar nas escolas, da adequação do currículo à BNCC, das formações, que não é só dos alunos migrantes (mas que também são uma grande demanda, principalmente no começo do ano). Então, a gente tenta se dividir como equipe para não deixar nada pra fora (Entrevista com a profissional do departamento de língua estrangeira, realizada em 21 de julho de 2021).

Destacaram ainda que, durante os assessoramentos, precisavam responder muitas dúvidas referentes ao processo de matrícula e classificação dos estudantes e então resolveram em março de 2020 realizar uma formação continuada articulada com o departamento de documentação escolar da SME para que as dúvidas mais técnicas também fossem sanadas. A ação foi intitulada como “*Workshop*: procedimentos em relação ao acolhimento de estudantes migrantes nas escolas” e teve por objetivo apresentar aos profissionais da educação algumas estratégias de ensino utilizadas nas escolas da rede municipal para auxiliar no processo de ensino aprendizagem desses estudantes, bem como na divulgação da lei e procedimentos que garantem a esses estudantes o direito à educação e os procedimentos que a escola deve adotar diante das situações de o aluno vir com ou sem documentação e domínio da língua portuguesa. Além da formação, a equipe também elaborou um documento sobre procedimentos de auxílio ao acolhimento de estudantes imigrantes:

Não temos nenhum documento formal, nós lançamos um documento informal em relação a procedimentos de auxílio a esse (abre aspas) aluno estrangeiro. Nós estamos escrevendo um documento que é para sair nesse segundo semestre que é exatamente, nada como um estudo formal, mas pra mostrar realmente o histórico disso que a gente está contando pra você de como começou esse processo, de como está hoje e dessa prática dos professores, o que eles tem feito pra auxiliar esses estudantes pra facilitar a adaptação deles, o aprendizado deles, o convívio e o acolhimento deles nas nossas unidades (Entrevista com a gerente do departamento de língua estrangeira, realizada em 21 de julho de 2020).

Os procedimentos apresentados pela equipe de língua estrangeira durante a explanação no *workshop* (o qual a presente autora pôde participar) também podem ser encontrados no documento citado pela gerente e disponibilizado no site da SME “Documento norteador da política de acolhimento de alunos estrangeiros na RME equipe de língua

estrangeira”<sup>41</sup> escrito e publicado no ano de 2016 (CURITIBA, 2016a), o qual traz informações sobre o procedimento de matrícula e intervenções pedagógicas divididas em três eixos: 1) recepção/acolhimento; 2) adaptação; 3) aprendizagem/avaliação. As profissionais da equipe afirmaram que estão elaborando a escrita da versão atualizada, porém, até a presente data a mesma ainda não foi publicada.

O referido documento e a fala da equipe durante o *workshop* informam que a escola deverá proporcionar um processo de recepção do aluno para possibilitar a criação de vínculo entre aluno/escola/colegas, atentar-se com questões da cultura do aluno, no que pode gerar choque de culturas, como o papel social do homem/mulher, contato físico, etc e auxiliar o/a estudante com relação à rotina da escola com relação ao uso do banheiro, água e lanche. Com relação ao “choque de culturas” a diretora da escola exemplificou uma situação vivida por outra escola da rede:

A gente tem caso de uma escola que os estudantes do ensino fundamental 2 tiveram dificuldades na inserção da turma porque pro menino mulçumano era uma afronta ele receber ordens da professora e a escola não compreendia porque ele reagiu daquela forma, aí depois de pedir ajuda pro departamento é que eles foram entender que para o menino era uma afronta receber ordem da professora que era mulher, aí que veio o processo de chamar essa família, de explicar para essa família que eles estão em outra cultura (Entrevista com a diretora da escola municipal, realizada em 03 de agosto de 2021).

O documento também instrui que a equipe pedagógica da escola deve realizar reunião com os pais informando sobre o processo de entrada do aluno, e que o mesmo passará por “fase de adaptação” à realidade escolar. Também deverão ser informados sobre o processo de adaptação curricular, quando houver a necessidade do procedimento. Caso os pais não consigam se comunicar em português, mesmo assim, a reunião com o registro da conversa deverá acontecer. O documento elenca algumas estratégias que devem ser adotadas nessa situação: pedir para os pais virem acompanhados por alguém que possa auxiliar na tradução, enviar recados por escrito na agenda do aluno sobre situações escolares. Durante o *workshop*, as profissionais da equipe de língua estrangeira alegaram que na maioria das vezes as famílias têm contato com alguém que fala português e pode fazer a intermediação na comunicação entre pais e escola. Na fala da diretora também foi possível perceber a afirmação:

Normalmente eles vêm com tradutor, normalmente eles já chegam aqui no Brasil com alguém, alguém que seja uma referência para eles, então os sírios quando

---

<sup>41</sup> Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125343.pdf>. Acesso em 27 de fevereiro de 2021.

chegaram aqui no Brasil, quando eles foram procurar a escola para fazer a matrícula eles foram com uma jornalista de origem árabe que fala o português e fala o árabe, então ela acompanhou por, acho que uns dois anos seguidos, até um dos adolescentes ali, jovens aprender e dominar bem o português, ela é que participava das reuniões, ela vinha com a família, ela sentava me ouvia, ouvia a professora e traduzia para os pais aí ouvia os pais e traduzia para a gente e os chineses a mesma coisa, como eu disse para você, os chineses eles acabam, como é uma comunidade mais consolidada como eles estão em Curitiba e no Brasil há mais tempo, porque eles vêm mais a negócios, diferente dos sírios que são refugiados de guerra, os venezuelanos que são refugiados políticos, os chineses não, eles acabam vindo mesmo a negócio, como eles vem a negócio normalmente eles têm um sócio, tem um primo, parente que já está aqui há mais tempo e fala o português, então essas pessoas acabam servindo para nós de intermediário (Entrevista com a diretora da escola municipal, realizada em 03 de agosto de 2020).

Como as migrações internacionais não são homogêneas, não há como afirmar que todas as famílias estabelecem relações com alguém que fala português e que se disponibilize a ajuda-los, como é o caso citado pela diretora. Ainda que existam situações como a relatada, não é possível afirmar se ela é a expressão de todos os casos de migrantes na cidade de Curitiba ou não. Assim, como a comunicação com as famílias é parte essencial do processo de inclusão dos estudantes no sistema de ensino, seria importante pensar que em meio à diversidade de situações possíveis, a previsão de intérpretes poderia contribuir para um acolhimento mais sensível e uma avaliação diagnóstica mais adequada.

Ainda com relação ao processo de recepção desses alunos, o documento discorre algumas estratégias que podem auxiliar a criação de vínculo entre aluno e turma/escola, como por exemplo:

- Colocar o aluno sentado ao lado de algum estudante que tenha um comportamento mais colaborativo e possa auxiliá-lo;
- Dar instruções usando gestos;
- Uso de dicionário/dicionário de figuras para os casos que julgar conveniente;
- Falar diretamente olhando para o aluno para que o mesmo possa fazer leitura labial;
- Dar um tempo entre uma instrução e outra para que o estudante internalize as palavras;
- Falar pausadamente;
- Realizar leitura apontada;
- Repetir mais de uma vez os comandos, buscando utilizar as mesmas palavras;
- Pedir, sempre que possível, para o aluno repetir;
- Ensinar algumas frases úteis como: “não entendo”, “fale devagar”, “como se diz...”;
- Quando o aluno utilizar sua língua materna, pedir para que refaça a frase em português, dizer a ele que você não entende (CURITIBA, 2016a, p. 9).

O documento também informa que ficará a cargo da escola ofertar aulas de apoio e/ou convidar o aluno para frequentar o período integral no caso de existir a oferta/possibilidade. Ainda que a escola seja responsável pedagogicamente pela organização das aulas de apoio, a garantia de profissionais em quantidade suficiente para sua oferta é responsabilidade da mantenedora.

Sobre o segundo momento, referente ao período de “adaptação”, o documento entende o processo como quando o estudante já consegue compreender um pouco do português e está mais autônomo dentro da escola. Para tanto, discorre novas estratégias a serem utilizadas, como:

- Professor deve estar atento aos procedimentos em sala (ler apontando, falar diretamente para o aluno, repetir várias vezes, incentivar o aluno a se comunicar verbalmente em português);
- Proporcionar atividades que auxiliem o aluno a desenvolver estratégias cognitivas e de letramento e quando possível oferecer aulas de reforço;
- Pedir auxílio dos familiares (leituras em casa, realização das atividades, apoio ao aprendizado);
- Entender que o aluno ainda encontra-se em processo de aquisição de língua e considerar isso nos momentos de avaliação;
- Analisar cuidadosamente os resultados obtidos pelo aluno (Documento Norteador da política de acolhimento de alunos estrangeiros na RME equipe de língua estrangeira, 2016, p. 10).

Torna-se imprescindível problematizar o uso do termo “adaptação”, pois o mesmo traz a ideia de que o/a aluno/a precisa ser moldado/a para se adaptar à realidade escolar. O vocábulo da adaptação pode ser equivocadamente compreendido como um processo de assimilação unilateral dessa nova cultura/ regra escolar e pode estar carregado de uma compreensão equivocada que não garanta o direito à linguagem, à preservação dos aspectos da interculturalidade do estudante. Ainda que se tenha problema com o uso do termo, estão indicadas no documento ações que respeitem o tempo de aprendizagem da criança. Nota-se, portanto, contradição entre o uso da expressão e uma compreensão um pouco mais inclusiva do documento.

O conceito de adaptação pode criar situações complexas e equivocadas como o exemplo da fala da diretora da escola municipal sobre a proibição da língua materna<sup>42</sup> dentro da escola:

Esses dias atrás, pouco antes de entrar a pandemia eu estava com três irmãos que são sírios e dois irmãos que são chineses, os cinco sentados, eles falavam árabe e chinês ao mesmo tempo entre eles e quando eles queriam se entender eles falavam português, mas claro que **eu cheguei e dei um esparrame nos cinco. Olhei pros três irmãos árabes e falei “aqui não tem árabe vocês entenderam?!” “aí diretora”, “não tem, vocês estão proibidos de falar árabe na escola”, fui para os chineses e falei: “vocês estão proibidos de falar mandarim dentro da escola, se vocês entre vocês cinco vocês falam português, vocês vão continuar falando português mesmo quando for com o irmão”,** mas porque isso é muito cultural, em casa eles continuam falando em árabe e chinês, mas quando aperta eles conseguem

---

<sup>42</sup> Entende-se por língua materna, a língua aprendida em primeiro lugar, aquela que concedeu ao indivíduo seus primeiros traços de humanidade; que o liga a um grupo; a uma nação. Em oposição, a língua estrangeira representa a alteridade em suas mais distintas formas (GASPARINI, 2010 apud SILVA, 2014, p. 112).

falar o português minimamente para se fazer entender (Entrevista com a diretora da escola municipal, realizada em 03 de agosto de 2020).

A fala acima demonstra a existência de resquícios de uma política nacionalista de caráter unicultural que tem como ideologia a supremacia de uma língua em detrimento da outra (SILLER, 2011); a intolerância em relação à diversidade linguística e a negação da importância da língua materna como elemento constitutivo dos sujeitos (p. 110) traduz a violação do direito linguístico. A ideia de que “aqui se fala português” reflete a tentativa de desprestigiar a diversidade linguística dos grupos dos migrantes ou até mesmo apagá-la.

Mesmo que a legislação nacional indique que o ensino para essas crianças deverá ocorrer na língua portuguesa, com exceção das escolas indígenas, bilíngues e escolas para surdos, não há nenhuma normativa, deliberação ou instrução em que seja citada a proibição do uso da língua materna, ou seja, é uma interpretação da própria instituição escolar. Do ponto de vista pedagógico, da inclusão desse estudante, esta situação pode se mostrar inapropriada, pois se está impedindo a comunicação da criança que muitas vezes só consegue se comunicar bem na sua língua materna. A fala da diretora demonstra as nuances da interpretação sobre o que significa o termo da adaptação, pois, nesse processo não há respeito à língua do outro, é o outro que precisa fazer o movimento de compreender e falar a língua local.

Em contrapartida, a mesma diretora também demonstra entender que a violação do direito linguístico pode ocasionar “barreiras” na aprendizagem do estudante.

A gente tem uma barreira linguística, a gente vai ter uma barreira que a própria criança às vezes pode vir a construir em função, e até assim até a forma como o professor se dirige a essa criança, se essa criança criar uma barreira em relação a esse profissional em algum momento que ele forçou demais ela, ela não dava conta, ela cria uma barreira, a gente perde essa criança, e aí vem às barreiras que são mais técnicas mesmo, de ordem de formação, de material disponível, de disponibilidade de profissional que pudesse fazer um atendimento pontual (Entrevista com a diretora da escola municipal, realizada em 03 de agosto de 2020).

Diante disso, a escola precisa rever suas orientações aos estudantes e buscar caminhos que favoreçam a construção de uma escola que respeite a diversidade e as diferentes identidades. Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser considerado é a importância da conservação da língua materna como preservação da identidade cultural das famílias de imigrantes. A defesa da diversidade linguística não se apresenta em contraposição à aprendizagem da língua portuguesa, ou seja, a aquisição da língua do país de acolhimento é condição fundamental para a inclusão no sistema de ensino.



Ressalta-se que a escola inclusiva busca se adaptar às necessidades dos alunos, na intenção de garantir o ensino e a aprendizagem de todos independente de suas especificidades “uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização” (GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2007, p. 02).

O terceiro e último momento pedagógico elencado no documento diz respeito à aprendizagem e avaliação. Nesta fase, supõe-se que o aluno já saiba ler e escrever na língua portuguesa com poucas incorreções e que compreenda os textos que lê e identifique as particularidades da língua como figuras de linguagem. Para esta fase, o documento traz a concepção de que o aluno já está integrado com a escola e com o aprendizado com a língua portuguesa e, portanto, o professor poderá avaliá-lo de forma equivalente aos demais alunos do mesmo ano e também identificar problemas de aprendizagem que não sejam causados por dificuldades de compreensão do idioma.

Observa-se que o documento não explicita as questões pedagógicas e de organização da escola necessárias à aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para os estudantes migrantes internacionais. Cada instituição de ensino constrói suas estratégias para o ensino da língua portuguesa no cotidiano escolar dos estudantes que são inseridos nas turmas regulares desde o primeiro dia de aula. Não foi possível encontrar estratégias de oferta de ensino de português para esses estudantes, seja por meio de cursos específicos ou turmas iniciantes. Tal debate não se apresenta no documento analisado.

Apesar de algumas objeções não se darem apenas pela limitação do idioma, é necessário que se tenha cautela por parte dos profissionais da educação sobre qualquer diagnóstico gerado a partir da dificuldade de apropriação da língua e de inclusão do estudante migrante.

Tal ressalva merece destaque devido a situação elencada pela pedagoga da escola municipal sobre um estudante chinês:

(...) faz três anos que ele está na escola e ele não fala nada de português, nada... e ele assim, meio que se recusa a se alfabetizar, não quer falar. Mas eu observei que ele se comunica muitíssimo bem com os outros colegas chineses, então daí quando eles estão falando, ele fala. Mas na sala de aula, ele fica apático, não se apropriou da língua, sabe?! Mas o que aconteceu com essa criança?! Essa criança ficou retida no terceiro ano. Aí foi feita um ADP (aquela Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional) para ver se ele precisava de outro atendimento/uma pedagogia especializada, uma sala de recursos, tudo. E aí qual foi minha surpresa?! Veio como classe especial, então essa ADP trouxe como diagnóstico, “classe especial” e a família foi comunicada. Pegaram lá a transferência e mostraram no mapa qual era a escola que a mãe tinha que ir para poder ter classe especial para o menino, porque na nossa escola não tem. Eu peguei a cena... a mãe estava saindo com o menino e eu peguei a

cena que a mãe batia nele, batia na cabeça, estava brava com ele, gritava com ele e aí saiu da escola chorando, brava, chorava, e estava assim... e daí eu fiquei muito preocupada que eu não sabia o que tinha acontecido. Eu estava saindo de lá e daí vi ela falando com ele em mandarim, eles conversando entre eles e ela muito brava com ele (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2020)

A pedagoga relatou que após descobrir que a mãe do aluno migrante tinha uma colega de trabalho que falava português e entendia um pouco de mandarim, solicitou uma nova reunião com as duas para compreender o motivo de a mãe ter ficado tão brava com a criança e assim descreveu o mal entendido:

O que a mãe tinha entendido?! Então olhe que loucura nesse caso. A mãe estava muito brava, chorando, bateu no menino assim, não entendeu mesmo, né, porque **ela entendeu que o aluno estava sendo expulso da escola porque não falava português**, então ela estava cobrando ele e brigando com ele, no sentido assim: ‘olha, você não fala português’. Eu perguntei depois para essa pessoa que faz um pouco da tradução e ela disse que ele sai da escola e tem que ficar no lugar do trabalho lá né e ele fica o tempo todo com o celular e assistindo e vendo coisas da China, ele assiste uma série de seriados chineses. E eu não posso questionar quem fez lá o laudo e nem é isso que eu estou questionando, mas assim, **a leitura que eu faço como pedagoga é que não seria caso de classe especial**. Depois o que aconteceu?! Quando essa mãe voltou (só para você entender todo o ponto, todo o cenário), ela ficou mais tranquila, **ela entendeu que ele não estava sendo expulso**, que ele tinha que ir para uma outra escola porque ele precisava de uma sala que aquela escola não tinha, né?! (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2020, grifos nossos).

A pedagoga também mencionou que a mudança dificultou o acesso da criança à nova escola, devido à distância do trajeto (o qual é feito de bicicleta com o acompanhamento do pai). Essa situação deflagra várias problemáticas. Ainda que o diagnóstico para classe especial tenha sido validado – o qual foi questionado pela própria pedagoga - esse estudante sofreu diferentes tipos de violação ao seu direito à educação. Ora pela negação à permanência do estudante numa escola de ensino regular, ora pela oferta de vaga em uma escola longe da casa dele, ora pela falta de comunicação eficaz da escola com a família, que culminou em violências físicas e psicológicas sofridas ao achar que havia sido expulso da escola, ora pela autorresponsabilização sobre a não aprendizagem do idioma português. Tais privações podem resultar em marcas negativas à trajetória escolar desse estudante.

É interessante ressaltar que esse aluno que chega a sala de aula em um contexto como o apresentado é um aluno duplamente excluído. **A primeira forma de exclusão se dá através do processo de migração**, que não acontece, na maioria das vezes, por questões de vontade, mas sim, pela necessidade; e, **a segunda forma se desencadeia pela posição da escola e do professor, que contribuem com a legitimação da cultura dominante conduzindo os alunos a um processo de silenciamento cultural e linguístico** (SOUZA; SENNA, 2016, p. 66, grifos nossos).

O silenciamento cultural e linguístico citado pelos autores Souza e Senna (2016) também puderam ser observados em outras falas da pedagoga, a mesma disse que a depender da nacionalidade do migrante ela percebe um comportamento diferente por parte dos profissionais da escola. Afirmou ainda que percebe certas distinções sobre o status discente entre sírios e chineses, por exemplo:

(...) eu não sei te dizer até que ponto este olhar acerca de onde veio esse sujeito define também a trajetória e o sucesso dele no interior da escola, no sentido da onde eu tenho mais investimento, onde eu tenho menos... não que isso seja intencional, mas a medida que você vai exercer, uma vez que você não vê o aluno imigrante. **Então, me parece que o status discente deste grupo, por exemplo, os sírios, é distinto e isso reverbera um rendimento rápido, eles são ótimos na produção de texto, eles aprendem com muita facilidade a língua portuguesa,** então eu não sei o que acaba interferindo mais, mas é um movimento distinto; não dá para dizer que é exatamente igual porque consequentemente o percurso deles também é diferenciado nesse sentido (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2020).

A pedagoga também refletiu que a diferença de acolhimento e direcionamento dos professores para com o estudante migrante traz influências diretas na percepção dos outros estudantes sobre aquele aluno *“As crianças tendem a reproduzir este comportamento, elas são muito mais acolhedoras, o modo como elas fazem a interferência, a intervenção e o que elas respondem para os outros é distinto do que quando este adulto faz uma distinção maior entre esses grupos.”* (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2020). Citou ainda que ao entrar numa turma para substituir uma professora começou a questionar alguns assuntos do conteúdo da aula e quando foi indagar o aluno chinês, a turma pediu para ela não falar com o estudante:

“não, não fala com ele, porque ele não fala” (...) é outro aluno chinês, e a gente percebe uma maior resistência, mas não dá para saber se esse ‘não falar’ deste grupo é realmente uma questão e o quanto é da barreira da língua muito distinta ou o quanto também isso que esse reforço acaba fazendo. Ali ficou para mim evidente, o menino pegou e abaixou a cabeça, sabe?! (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2020).

Em contrapartida, a pedagoga também expôs o exemplo de outra professora que está colocando os alunos migrantes *“em outro patamar discente”*, pois está realizando a mediação entre o português e o mandarim, por meio de um trabalho intencional sobre a origem de algumas palavras da língua portuguesa e também com exemplo de palavras de origem árabe, africana para mostrar o quanto as palavras também têm essa diversidade, consequentemente a pedagoga observa outro comportamento discente nessa turma:

Isso trouxe um status totalmente diferente para essa criança, até em termos de expressão e tudo; eu percebo que nenhum grupo de alunos desta sala muda o jeito de

se dirigir à criança chinesa que ainda não sabe o português. Então a relação, a influência do adulto é muito grande, mas as crianças são bem mais abertas, elas precisam de alguém que faça esse movimento, então elas já aceitam, já se organizam. (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2020).

Outra ação dessa professora descrita pela pedagoga, diz respeito ao auxílio para leitura de enunciados que um aluno chinês (que já compreende português) deu aos outros colegas chineses durante a Jornada de Matemática na escola. A pedagoga conta que no início do ano, os professores haviam realizado avaliação diagnóstica com esses alunos chineses e eles tinham ido muito mal, responderam “coisas sem sentido”, como se não associassem nada, segundo a pedagoga. Após haver a intervenção em mandarim, os alunos chineses acertaram todas as questões. Porém, a pedagoga pontua de maneira enfática a problemática que se coloca diante da situação *“a gente até discutiu no conselho: ‘tá, e se não tem o fulano, o que acontece com essas crianças?! Porque nenhuma de nós domina o mandarim’, então mesmo que a gente quisesse, nós não iríamos realizar a leitura em mandarim para eles”* (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2020).

Por isso, é tão importante a discussão da demanda por políticas inclusivas de imigrantes nas escolas, pois, as ações não podem ser pontuais a depender da professora ou escola que esse estudante frequenta, como bem reflete a pedagoga:

(...) e se a professora sair da escola, o aluno vai pagar o preço por isso?! Ela pediu remoção, então coitado desse aluno, acabou a vida escolar dele, então ele está fadado a uma trajetória de fracasso escolar? **Você não pode deixar a vida, a trajetória escolar desses estudantes à mercê da boa vontade de alguém ou de uma ação isolada da escola que pode ser uma ação equivocada e quem faz o controle dessa ação equivocada?!** e das consequências dessa ação para estas crianças? Então vem muito pra mim assim a imagem do menino chinês apanhando da mãe no final da reunião (Entrevista com a pedagoga da escola municipal, realizada em 23 de maio de 2020).

Os autores Souza e Senna (2016) afirmam que muitas vezes as práticas pedagógicas que ocorrem de maneira não planejada são as verdadeiras responsáveis por produzir políticas dentro das escolas, o que revela o quanto o docente tem procurado resolver os problemas educativos partindo dos saberes práticos que ele adquire:

Essa abordagem sugere que é viável repensar sobre o que os profissionais da educação aprendem nos cursos de formação acadêmica e o que se pratica no chão da escola, para que assim consigam transitar entre o conhecimento teórico e o prático, já que em princípio, deveriam ser indissociáveis para o desenvolvimento profissional de qualidade (SOUZA e SENNA, 2016, p. 60).

Em suma, a análise das normativas, documentos e discursos apresentados até aqui puderam evidenciar a fluidez do ciclo de políticas. Na concepção do ciclo de políticas não existe uma hierarquização entre os três contextos, o que significa dizer que o contexto de influência não é mais importante que os contextos da produção de texto e da prática para a elaboração e implementação de uma política. Isso é o que justifica o conceito de ciclo: a ideia é que os três contextos acabam por formar um movimento cíclico em que um influencia o outro, fazendo com que uma modificação ao longo do processo altere o ciclo como um todo. A fala da diretora reflete esse movimento:

Na verdade às vezes eu brinco e parece que a gente está vivendo e construindo um protocolo que não existe e a gente está tendo que fazer isso, quem sabe daqui a alguns anos com todo o aprendizado, com todo o caminhar da rede nesse período que a gente vem recebendo essa quantidade de estrangeiros, talvez lá pra frente a gente tenha um protocolo já pronto, de como fazer, mas a gente não recebe isso, mas orientação normativa a gente tem sim (Entrevista com a diretora da escola municipal realizada em 03 de agosto de 2021).

A percepção da diretora demonstra que as práticas realizadas pela escola para a inclusão dos estudantes migrantes nos sistemas de ensino precederam qualquer normativa municipal, quando a mesma revela que possui alunos migrantes desde 2013 e a instrução normativa nº 06 da SME e a formação continuada articulada pela equipe de língua estrangeira acontecem só a partir de 2016, evidencia-se a lacuna que esses profissionais da educação tiveram que enfrentar “sozinhos” no chão da escola, ou seja, os mesmos de fato foram os construtores da política conforme a demanda que recebiam. A própria atuação da equipe de língua estrangeira na SME com assessoramentos e formações continuadas demonstrou ter acontecido sem ações antecipadamente planejadas. Neste contexto, planejamento e execução se constroem *num continuum* que se retroalimenta frente às demandas apresentadas pela sociedade e pelas escolas da rede municipal. Por entenderem que precisavam de intérpretes para a comunicação com os pais, as escolas começaram a demandar atribuições de tal equipe.

Também é possível perceber que o contexto da prática da política tem influenciado diretamente o contexto da produção do texto da política, uma vez que a equipe de L.E já tenha afirmado que está construindo um documento com base nos relatos e experiências vivenciadas nas escolas. Até mesmo a recente Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação foi construída e aprovada após anos de práticas de professores nos sistemas de ensino lidando com estudantes migrantes internacionais em seu cotidiano.

Destarte, a política educacional para os estudantes migrantes internacionais em Curitiba ora demonstra estar em seu processo de formulação, ora traz elementos do processo

de implementação, por meio da prática direta dos atores sociais que permeiam esse processo, exatamente porque “política é texto e ação, palavras e atos, é o que é decretado, bem como o que se pretende” (BALL, 1994, p. 10, tradução nossa), e para tanto, não deve ser entendida apenas como documentos, normatizações, mas também como processos e resultados.

As falas das entrevistas evidenciaram que ainda que o direito à educação a esses estudantes migrantes esteja amplamente garantido por aparato legal, ainda ocorrem situações de negativa ao direito, seja pela falta de documentação do estudante ou pela atitude reativa das escolas que dependem de ações individuais dos professores para que a inclusão dos estudantes se realize. Ao mesmo tempo, também foi possível conhecer relatos de processos inclusivos implementados nas escolas e transformações das práticas cotidianas em virtude das novas demandas. O universo estudado demonstrou-se bastante heterogêneo não apenas pelas diferentes perspectivas apontadas pelas normativas e pessoas entrevistadas, mas também pela percepção dos operadores da política frente às circunstâncias e interpretações da própria realidade experienciada. Além do mais, também ficou explícito que a garantia do direito à educação perpassa por outras barreiras para além do acesso enquanto matrícula. Revelaram-se barreiras com relação à língua e com relação ao status discente a depender da nacionalidade do estudante migrante.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou responder como a rede municipal de ensino de Curitiba organiza a distribuição de oportunidades educacionais para atender a demanda de estudantes migrantes internacionais e garantir seu direito à educação básica. Para tanto, buscou-se conhecer as formas como a política se constrói a partir do conjunto de disputas, manifestação de demandas e ações das esferas do poder público no processo de inclusão dos estudantes migrantes internacionais nas escolas públicas municipais do referido município.

Ao longo da pesquisa, procurou-se analisar as oportunidades desenhadas pelas políticas, a partir das normativas que regem a matrícula dos estudantes migrantes internacionais nas escolas mantidas pela administração municipal, assim como conhecer as ações realizadas pela burocracia educacional para incluir os estudantes e suas famílias aos contextos escolares locais, além de compreender o perfil e distribuição desses estudantes na rede de ensino.

Para que isso fosse possível, foi necessário articular procedimentos que envolviam análise qualitativa e quantitativa a partir de três instrumentos principais: análise de dados quantitativos, análise documental e análise de entrevistas. As análises estatísticas descritivas a partir dos microdados de matrícula do Censo Escolar INEP/2018, permitiram incluir informações a respeito das características desses estudantes como país de origem, cor, idade, gênero, atraso escolar, distorção idade-série e distribuição nas escolas municipais. Já a análise documental das normativas que regem as matrículas desses estudantes tanto no âmbito nacional, como estadual e municipal permitiram compreender as formas de organização dos sistemas de ensino e o regime de colaboração entre os entes federados, ora centralizado, ora descentralizado e afirmar que o direito à educação para os estudantes migrantes internacionais está garantido em aparato legal. As entrevistas semiestruturadas fizeram parte do rol dos instrumentos utilizados como forma de averiguar a maneira que a política se potencializa em ação através dos agentes sociais que a interpretam e a executam. Ao todo foram entrevistadas dez pessoas, sendo elas operadores da política do corpus administrativo da Secretaria Municipal de Educação, diretora e pedagoga de uma escola pública municipal, conselheiro municipal, conselheiro nacional, defensor público da União e voluntário de uma pastoral representando a organização da sociedade civil.

A partir da análise estatística descritiva foi possível constatar que o número de matrículas de estudantes migrantes internacionais representa um percentual de 0,43% referente ao número total de matrículas do município de Curitiba-PR e estas se concentram,



sobretudo na rede pública de ensino. As matrículas também demonstraram ser bastante heterogêneas, uma vez que são compostas por 71 nacionalidades diferentes. Ao separá-las entre rede privada e rede pública foi possível constatar que as matrículas da rede privada estão associadas às nacionalidades de países economicamente mais desenvolvidos, enquanto que as matrículas da rede pública possuem maior representatividade de países periféricos.

Evidenciou-se também elevado número de respostas sobre cor e raça “não declaradas”, correspondente a um total de 29,3% entre todas as dependências administrativas. Também foi possível averiguar que há concentração maior de estudantes migrantes declarados pretos no ensino público do que na rede privada. Pois, considerando a rede federal, estadual e municipal o percentual de matrículas de alunos autodeclarados de cor preta representa entre 21,3% a 37,5%, enquanto que na rede privada esse percentual é de apenas 4,2% das matrículas. Isso pode indicar a existência de relação entre cor, pertencimento social e econômico, pois a rede privada seleciona o seu público pelo nível socioeconômico e concentra a população com condições para pagar as mensalidades cobradas. Dentre as escolas apenas da rede municipal de Curitiba, têm-se o total de 556 matrículas de estudantes migrantes internacionais, sendo 52,7% do sexo masculino e 47,3% do sexo feminino.

Os dados sobre o perfil dos estudantes demonstram grande diversidade entre os estudantes, não apenas em relação aos países de origem, mas em variados aspectos. Tal diversidade implica na impossibilidade de conceber os estudantes migrantes como um bloco monolítico, ou seja, não é possível tratar estes estudantes como se tivessem as mesmas necessidades ou apresentassem um conjunto único de demandas. Essa diversificação fica evidenciada também nos dados obtidos por meio das entrevistas.

Verificou-se que 76,2% das escolas municipais no ano de 2018 possuíam pelo menos uma matrícula de estudantes migrantes, tendo o bairro Cidade Industrial o maior número de escolas e matrículas desses estudantes na rede municipal. Ao mesmo tempo em que há grande dispersão entre os estudantes nas escolas, observou-se também a concentração de matrículas em algumas escolas da rede, sobretudo escolas mais próximas do centro da cidade. Essas e outras informações permitiram construir um panorama sobre os alunos e alunas migrantes ou pelo menos dar visibilidade sobre quem são e como estão distribuídos no município e na rede de ensino.

Em suma, a atual dinâmica dos fluxos migratórios internacionais presente na rede municipal de educação apresenta rápido crescimento, mudança na geografia de origem dos fluxos, dados ainda pouco precisos e mais de 70 nacionalidades, que desafiam a secretaria municipal de educação, as escolas e as próprias famílias dos estudantes migrantes a

contabilizarem seus sentidos, significados, limites e possibilidades em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo racismo estrutural e institucional, pela desigualdade social e por longos períodos autoritários com curtos períodos de projetos democráticos.

Com o intento de verificar quais as normativas que regem as matrículas para a população migrante nos sistemas de ensino, foi constatado que a nível nacional, até 2020, o Brasil não possuía norma específica para tratar sobre o direito à educação para esse grupo de estudantes, os mesmos se mantinham ausentes na agenda da educação brasileira. De toda forma, a CF de 1988, o ECA de 1990, a LDB de 1996 e o PNE de 2014 já asseguravam o direito de todos à educação, numa perspectiva de universalidade.

Após a petição da Defensoria Pública da União com pedido de normatização para matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (por presenciarem a violação desse direito no âmbito público educacional), o CNE aprovou o parecer nº 01/2020 e a resolução normativa 01/2020, os quais visam tratar de maneira específica sobre as condições de acesso e permanência dos estudantes migrantes internacionais nas escolas brasileiras. A Resolução fortalece, ratifica e estabelece condições para o exercício do Direito à Educação, ainda que se tenham ressalvas sobre o documento. Destaca-se o papel fundamental da Defensoria Pública da União, a qual se constituiu como um importante agente na arena de produção da política, pois sua atuação desencadeou em um importante processo de debate e aprovação de norma específica sobre a matrícula de estudantes migrantes internacionais pelo CNE atendendo uma demanda presente na sociedade.

Sendo assim, a resolução mencionada representa um grande avanço para que as redes passem a olhar de maneira sistematizada para a inclusão desses estudantes, que acontece em muitas redes sem um método específico, fazendo com que seja possível a adoção de diferentes ações por parte das escolas. Entretanto, o contexto escolar brasileiro traz uma gama de desafios para a garantia do Direito à Educação de nacionais e não nacionais, como falta de vagas na creche, problemas de infraestrutura, capacitação e valorização dos professores, permanência no Ensino Médio, garantia da qualidade da Educação, desigualdade entre redes de ensino, entre outros. Além da garantia da matrícula é necessário, mais uma vez questionar quais serão as condições ofertadas pelo poder público para que as escolas consigam efetivar a inclusão dos estudantes migrantes internacionais nas escolas.

As consequências da aprovação e homologação da resolução nº 01/2020 sobre o cotidiano escolar dos estados e municípios não puderam de ser analisadas, tendo em vista sua recente aprovação (13 de novembro de 2020). Porém, o que se percebeu é que o Conselho

Estadual do Paraná já possuía normativa que declarava o direito à matrícula nos sistemas de ensino aos estudantes migrantes, independente de documentação e status jurídico desde os anos 1990 e de forma mais clara sobre alguns procedimentos pedagógicos desde a deliberação 01/2001. Apesar de deter sistema próprio, o município de Curitiba utiliza normativas do referido estado para orientar os registros em documentos escolares da classificação e reclassificação nas escolas municipais sob o critério de uma instrução normativa nº 06/2016 da própria Secretaria Municipal de Educação, ou seja, é uma norma válida apenas para as escolas municipais da rede de ensino de Curitiba e não para todo o sistema.

Pode-se dizer então que há articulação entre os dois entes com relação aos procedimentos de matrícula. Também foi constatado que o estado do Paraná apresenta uma rede de apoio aos migrantes tanto por aparatos do estado como o Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Paraná (CEIM), o Conselho Estadual dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná (CERMA) e o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB) da UFPR como por aparatos da organização da sociedade civil como a Cáritas – PR, por exemplo. Ressalta-se que apesar das ações da sociedade civil serem extremamente importantes e, às vezes, até mesmo únicas no acolhimento à população migrante internacional, o Estado precisa também assumir responsabilidade em torno da temática.

Já as análises das entrevistas permitiram observar que o acolhimento desses estudantes migrantes tem sido realizado na medida em que a demanda por matrícula se apresenta para as escolas e são as instituições de ensino, muitas vezes, que constroem os procedimentos internos e as estratégias pedagógicas para sua inclusão. É possível apontar que o direito à educação dos estudantes migrantes internacionais depende, por um lado, da organização interna da escola considerando sua estrutura e funcionamento e a sensibilização sobre a compreensão desse fenômeno social como parte de um problema que atinge a sociedade brasileira, e, por outro, a urgência de criação de uma infraestrutura pedagógica para a rede com a função de respaldar as escolas municipais como um todo no que se refere à adequação idade-série e demais processos pedagógicos, de aprendizado e comunicação em outros idiomas e, sobretudo, para o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Para isso, necessita-se de política pública e recurso.

As entrevistas revelaram que as questões pedagógicas permeiam as interações entre as escolas e a equipe de língua estrangeira. Também apresentaram a escola como espaço de produção da política, de produção de respostas a problemas sociais concretos que se manifestam no cotidiano escolar e exigem atuação dos professores, gestores, pedagogos como

operadores da política e, em parte, responsáveis pela realização do direito à educação. Foi possível perceber que a política educacional muitas vezes se constrói a partir das demandas que são apresentadas ao poder público. Assim, verificou-se a inexistência de planejamento prévio para a inclusão dos estudantes migrantes internacionais nas escolas da rede municipal de Curitiba. A matrícula de migrantes se realizou antes mesmo de uma organização específica para isso, pois muitas vezes a ação do poder público é estimulada pela mudança na realidade, como uma reação a novas demandas que se desenham pela dinâmica do contexto em que estão inseridas.

Portanto, na rede municipal de Curitiba a política se construiu a partir da observação de ações que as escolas já estavam realizando e da escuta em relação às questões enfrentadas pelo cotidiano escolar na oferta de educação para migrantes. Situação essa que pode ser refletida à luz do ciclo de políticas apresentado por Ball (1994), pois, o mesmo explana que nem sempre a política irá se constituir primeiramente enquanto texto, e tampouco ocorrerá de forma linear e fragmentada passando pelas etapas de formulação e implementação de forma sequencial devido à natureza complexa e controversa da política educacional. A intenção foi mostrar a formação do discurso da política e a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática ou o inverso, quando a prática é que determina o texto da política.

Mesmo que o direito à educação dos estudantes migrantes esteja amplamente garantido por aparato legal, observaram-se ainda situações complexas na sua realização, como restrições à matrícula por falta de documentação do estudante. Além do mais, também ficou explícito que a garantia do direito à educação perpassa por outras barreiras para além do acesso enquanto matrícula. Revelaram-se barreiras com relação à língua e com relação ao status discente a depender da nacionalidade do estudante migrante. O que se pôde observar é que os migrantes internacionais fazem parte do processo sócio-histórico da educação brasileira, adentraram na agenda política, mas ainda não encontram esse direito completamente reconhecido.

Verifica-se, então, a presença de tensões entre o direito enunciado e as práticas voltadas para a sua realização. Bem como foi possível observar que o direito universal à educação se encontra num patamar de consolidação mais avançado do que o direito à migração. A mobilidade internacional dos indivíduos ainda é contestada por agentes da política, como ficou demonstrado nas análises realizadas em relação a pronunciamentos do governo federal brasileiro, mas não o seu direito à educação.

O fenômeno das migrações necessita de políticas intersetoriais, que extrapolem e dialoguem as esferas administrativas. Essa perspectiva expande as fronteiras das esferas administrativas rumo a um regime cooperativo, que não esteja embasado apenas nas intervenções isoladas das escolas, necessita-se de ações intersetoriais, com instâncias de diálogo e construção de consensos.

Revelam-se como limitações da presente pesquisa a realização das entrevistas de forma on-line devido à medida sanitária de isolamento social causado pela pandemia do coronavírus, saber como filtrar a situação do contexto dos entrevistados em uma pandemia é algo novo dentro do universo da pesquisa acadêmica, por isso, é relevante que seja posto como um desafio e limitação. Além disso, a impossibilidade de visitar as escolas e entrevistar as famílias dos estudantes migrantes internacionais também se coloca como limitação do presente trabalho, certamente essas visitas às escolas e outras entrevistas ajudariam sob o prisma de um novo olhar sobre o objeto de estudo.

As conclusões deste trabalho indicam a necessidade de continuidade dos estudos e de exploração das informações disponíveis a fim de dar maior visibilidade à questão da realização do direito à educação entre os estudantes migrantes internacionais. São inúmeras as possibilidades para a continuidade do estudo, como a ampliação do espaço de pesquisa, observação das práticas nas escolas, as trajetórias escolares desses estudantes nas redes de ensino e a inclusão da perspectiva dos próprios migrantes internacionais quanto ao Direito à Educação.

Coloca-se como desafio às futuras pesquisas então, a averiguação do cumprimento da normativa nacional recém-homologada (nº 01/2020) e dos debates e políticas educacionais geradas nos sistemas de ensino municipais e estaduais a partir dela, pois, são os sistemas e redes de ensino que de certa maneira terão de responder às demandas. Além disso, a situação da pandemia causada pelo novo coronavírus também se coloca como possível entrave à garantia do direito à educação, tendo em vista que potencializou as desigualdades já existentes entre estudantes, sobretudo as desigualdades condicionadas pela situação de classe, renda, nível socioeconômico. Estudos que investiguem como esses estudantes foram atendidos durante esse período, sobre o acesso à educação, sobre as ações das secretarias municipais e estaduais de educação com relação a esses estudantes também se farão necessários. Como bem apontam Senna e Souza (2016), esses alunos e alunas não podem continuar como “fantasmas” nos sistemas de ensino. Neste sentido, um dos propósitos desta pesquisa é conferir maior visibilidade à questão dos estudantes migrantes internacionais nos sistemas de

ensino e dos desafios enfrentados para a construção de uma política de inclusão que considere a diversidade e complexidade do tema, sem esgotar o debate.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e proposta de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Manual de Procedimentos e Critérios para a Determinação da Condição de Refugiado**: de acordo com a convenção de 1951 e o protocolo de 1967 relativo ao estatuto dos refugiados. UNHCR/ACNUR, 2018, 220 p.. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual\\_de\\_procedimentos\\_e\\_crit%C3%A9rios\\_para\\_a\\_determina%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_condi%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_refugiado.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual_de_procedimentos_e_crit%C3%A9rios_para_a_determina%C3%A7%C3%A3o_da_condi%C3%A7%C3%A3o_de_refugiado.pdf)> Acesso em: 30 nov. 2019.

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil**. Subsídios para elaboração de políticas. Resumo Executivo. *Online*, [2019]. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Resumo-Executivo-Versa%C3%A7%C3%A3o-Online.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Brasil torna-se o país com maior número de refugiados venezuelanos reconhecidos na América Latina**. *Online*, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/01/31/brasil-torna-se-o-pais-com-maior-numero-de-refugiados-venezuelanos-reconhecidos-na-america-latina/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ALZÁS, Teresa; CASAS GARCÍA, Luis M. *La evolución del concepto de triangulación en la investigación social*. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 8, p. 395-418, 2017.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 350 p.

ANDRADE, Éderson. Política de currículo e ciclos de formação. In: *ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE PROFESORES DE POLÍTICA EDUCATIVA* E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE QUESTÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 1, 2, 2015, Guarulhos. **Anais do [...]**. ISSN: 2446-662X, 2015. p. 1-16.

ARCHER, Margaret Scotford. **Being Human: The Problem of Agency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 336 p.

ARRETCHE, Marta. **Estado federativo e políticas sociais**: determinantes da descentralização. Rio de Janeiro: Revan, 2000. 304 p.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 (Com dados dos Censos 1991, 2000 e 2010.). **Ranking IDHM Municípios 2010**. 2013. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>. Acesso em: 17 mar. 2021.



BAENINGER, Rosana. O Brasil na rota das migrações internacionais recentes. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, SP, Edição 226, não paginado, ago. 2003. Disponível em: [http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/agosto2003/ju226pg2b.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2003/ju226pg2b.html). Acesso em: 30 jun. 2019.

BAENINGER, Rosana. Rotatividade migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil. **REMHU**, Brasília, v. 20, n. 39, p. 77-100, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-85852012000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852012000200005&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 15 mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-85852012000200005>.

BAENINGER, Rosana. Notas acerca das migrações internacionais no século 21. In: BAENINGER, Rosana (org.). **Migração internacional**. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2013. p. 9-22.

BAENINGER, Rosana. Migrações internas no Brasil no século 21: entre o local e o global. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29, 2014, Natal, RN. **Anais [...]**, Brasília, DF: ABA, 2014. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401793124\\_ARQUIVO\\_ABA2014MigraesinternasnoBrasilBAENINGER.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401793124_ARQUIVO_ABA2014MigraesinternasnoBrasilBAENINGER.pdf). Acesso em: 25 mai. 2019.

BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino; VEDOVATO, Luís Renato; FERNANDES, Durval Magalhães; SOUZA, Marta Rovey de; BALTAR, Claudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (Org.). **Migrações Sul-Sul**. 2 ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO/UNICAMP, 2018. 976 p. ISBN 978-85-88258-46-4.

BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994. 178 p.

BARBOT, Janine. Conduzir uma entrevista de face a face. In: PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. cap. 6, p. 102-123.

BARTLETT, Lesley; RODRIGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>. Acessado em: 30 abr. 2019.

BASSO, Pietro. *Sviluppo diseguale, migrazioni, politiche migratorie*. In: BASSO, Pietro, PEROCOO, Fabio. (org.). **Gli imigrati in Europa: disuguaglianze, razzismo, lotte**. Parte prima. Milão: Franco Angeli, 2003. p. 82-117.

BELLARDO, Waldirene Sawozuk. **Trajatória da burocracia educacional: recrutamento e recursos de poder**. 2015. 395 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania: estudos de nossa ordem social em mudança**. São Paulo: EDUSP, 1996. 408 p.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 240 p.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da Educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: SCHILLING, Flavia. **Direitos Humanos e Educação**: Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 87-144.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992. 206 p.

BURÉGIO, F. Bolsonaro X Imigrantes: ‘A escória do mundo está chegando ao Brasil como se nós não tivéssemos problemas demais para resolver’. **Jus Brasil**, 2015. Disponível em: <<https://ftimaburegio.jusbrasil.com.br/noticias/234341956/bolsonaro-x-imigrantes-a-escoria-do-mundo-esta-chegando-ao-brasil-como-se-nos-nao-tivessemos-problemas-de-mais-para-resolver>>. Acesso em: 09 de out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, DF, 16 jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto-Lei Nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 20674, 28 jul. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 13.609, de 21 de outubro de 1943. Estabelece novo Regulamento para o ofício de Tradutor Público e Intérprete Comercial no território da República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 21 out. 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d13609.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d13609.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Decreto-Lei Nº7.967, de 18 de setembro de 1945. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1945. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=7967&ano=1945&ato=9620zZq5EMRR0Te8d>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961, seção 1, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Poder Executivo. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 1971, p. 6592. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6815impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815impressao.htm). Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1. p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm). Acesso em: 20 de mai. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto no 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Congresso nacional. Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição extra, 25 nov. 1995. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm). Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Nº: CNE/CEB 30/2000. Processo Nº: 23001.000280/2000-50. Solicita pronunciamento, tendo em vista o Parecer CEB 04/2000. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 12 set. 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10

jan. 2001, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 05, de 06 de maio de 2003. Processo nº 23001.000064/2003-57. Protocolo de Integração Educacional e Reconhecimento de Certificados e Títulos de Nível Fundamental e Médio não técnico no âmbito do MERCOSUL. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2003, Seção 1, p. 25. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14363-pceb005-03&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14363-pceb005-03&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 15, de 8 de dezembro de 2011. Processo Nº: 23001.000115/2011-51. Equivalência de estudos realizados no exterior, em nível de conclusão de Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 23, 28 mai. 2012. Interessado: Wagner Machado Gonçalves. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9610-pceb015-11&category\\_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9610-pceb015-11&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 11, de 9 de maio de 2012a. Processo Nº 23001.000136/2010-95. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 98, 4 set. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 16 de maio 2012b. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 17 de mai. 2012. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10770-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-)

rceb003-12-pdf-1&category\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%203%2C%20D E%2016%20DE%20MAIO%202012%20(\*),do%20%C2%A7%201%C2%BA%20do%20art. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 11, de 6 de novembro de 2013. Processo Nº: 23001.000161/2013-11. Atualização da Tabela de Equivalência do Protocolo de Reconhecimento de Títulos e Estudos no Nível da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) não Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 39, 17 mar. 2014. Interessado: Ministério da Educação/Assessoria Internacional (MEC/AI). Relator: Francisco Aparecido Cordão. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14595-pceb011-13&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14595-pceb011-13&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. **Documento propositivo para o debate ampliado: Aprovado pelo Fórum Nacional de Educação em: 01/04/2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/OSistemaNacionaldeEducacaoPropostaFNE04deabrilde206.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017a. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Mensagem de veto parcial Nº 163, de 24 de maio de 2017b. Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade, o Projeto de Lei nº 288, de 2013 (nº 2.516/15 na Câmara dos Deputados), que "Institui a Lei de Migração". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017. p. 12, col. 1. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/17696811>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 827, de 6 de dezembro de 2018. Processo Nº: 23000.004629/2018-61. Consulta acerca da expedição de diploma para solicitante de refúgio, questionamento sobre normas aplicáveis e recomendação. Online. Interessado: Defensoria Pública da União. Relator: Antonio Carbonari Netto Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=106071-pces827-18&category\\_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=106071-pces827-18&category_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública / Gabinete do Ministro. Portaria Nº 770, de 11 de outubro de 2019a. Dispõe sobre o impedimento de ingresso, a repatriação e a deportação de pessoa perigosa ou que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 out. 2019, seção 1, p. 34. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-770-de-11-de-outubro-de-2019-221565769>. Acesso em: 10 mar. 2021.



BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portal de Imigração. OBMIGRA. **Online**, 2019b. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a/1715-obmigra>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 01/2020. Processo Nº: 23001.001020/2018-21. Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Conselho Nacional De Educação. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Brasília, 21 mai. 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 2020. Seção 1. p. 84. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147031-pceb001-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147031-pceb001-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 out. 2020.

BRUEL, Ana Lorena. Diálogos entre política educacional e sociologia: Algumas reflexões sobre desigualdades sociais e educacionais. In: SILVEIRA, Adriana Dragone; GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de (orgs.). **Conversas sobre Políticas Educacionais**. Curitiba: Appris, 2014. L 143-166.

BUSKO, Danielle. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no Rio Grande do Sul. **Jornal de Políticas Educacionais**. [Curitiba], v. 11, n. 22. dez. 2017.

CAMARGO, Aspásia. *La federación sometida. Nacionalismo desarrollista e inestabilidad democrática*. In: CARMAGNANI, Marcello (coord.) **Federalismos latinoamericanos: México, Brasil, Argentina, México**, D.F.: *El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica*. 1993. p.300-362.

CAVALCANTI, Marilda C. “Estudo sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil”. In: **D.E.L.T.A**, v. 15, n. Especial, pp.385-417, 1999.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. *et al.* (orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO ESTADUAL DE INFORMAÇÃO PARA MIGRANTES, REFUGIADOS E APÁTRIDAS DO ESTADO DO PARANÁ. Relatório de atividades CEIM. Curitiba, 2017. Disponível em: [http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2017/relatorio\\_CEIMweb.pdf](http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2017/relatorio_CEIMweb.pdf). Acesso em: fev de 2021.

CIERCO, Teresa. Esclarecendo conceitos: refugiados, asilados políticos, imigrantes ilegais. In: CIERCO, Teresa et al. **Fluxos migratórios e refugiados na atualidade**. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Konrad Adenauer Stiftung, 2017.

COSTA, Érica; PEIXOTO, Arnelle. O processo de integração dos refugiados através da educação: um estudo de caso na cidade de Fortaleza. **Direito Internacional dos refugiados no Brasil**. Curitiba: Gedai/UFPR, 2018. 855 p.

CUNHA, M. A. O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2015. p. 21171- 21177.

CURITIBA. Câmara Municipal. Lei nº 6763, de 22 de novembro de 1985. Cria o Conselho Municipal de Educação. **Diário Oficial**, Atos do município de Curitiba, Curitiba, PR, 22 nov. 1985. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1985/676/6763/lei>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CURITIBA. **A escola municipal e os ciclos de aprendizagem**: Projeto de implantação – Rede Municipal de Ensino de Curitiba (gestão 1997-2000). Curitiba, 1999.

CURITIBA. Câmara Municipal. Lei Nº 12.090, de 19 de dezembro de 2006a. Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino – SISMEN. **Diário Oficial**, Atos do município de Curitiba, Curitiba, PR, p. 16, 20 dez. 2006. Disponível em: <https://cm-curitiba.jusbrasil.com.br/legislacao/332405/lei-12090-06>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CURITIBA. Câmara Municipal. Lei Nº 12.081, de 19 de dezembro de 2006b. Altera a Lei nº 6.763, de 22 de novembro de 1985, que “Cria o Conselho Municipal de Educação”. **Diário Oficial do Município**, Atos do município de Curitiba, Curitiba, PR, p. 9, 20 dez. 2006. Disponível em: [https://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna\\_Pesquisa.aspx](https://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna_Pesquisa.aspx). Acesso em: 18 mar. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento norteador da política de acolhimento de alunos estrangeiros na RME equipe de língua estrangeira**. Curitiba: Prefeitura de Curitiba, [2016a]. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125343.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa Nº 6, de 9 de maio de 2016b. Normatiza os procedimentos para registros em documentos escolares da classificação e reclassificação nas escolas municipais que ofertam o ensino fundamental e educação de jovens e adultos – fase I e fase II e escolas municipais que ofertam o ensino fundamental na modalidade educação especial. **Diário Oficial Eletrônico**, Atos do município de Curitiba, Curitiba, PR, ano 5, n. 87, p. 35-48, 10 mai. 2016. Disponível em: [https://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna\\_Pesquisa.aspx](https://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/DiarioConsultaExterna_Pesquisa.aspx). Acesso em: 18 mar. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. *Online*, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **RBPAE**. v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídicoconstitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. 302 p.



DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008. 120 p.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marques Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1 ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha.; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, mai./ago. 2000.

FAQUIN, Evelyn Secco.; LANZA, Lília. Maria. Imigrantes e seus “Acessos” às Políticas de Seguridade Social: reflexões acerca da Região Metropolitana de Londrina/PR. **O Social em Questão**, v. 21, n. 41, p. 131-154, mai./ago. 2018. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.pucrio.br/media/OSQ\\_41\\_art\\_6\\_Faquin\\_Lanza.pdf](http://osocialemquestao.ser.pucrio.br/media/OSQ_41_art_6_Faquin_Lanza.pdf)&gt;. Acesso em: 18 out. 2020.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SOUZA, Donaldo Bello de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 45, p. 925-944, oct. 2004. ISSN 1809-4465. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/631>. Acesso em: 31 mai. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**. v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 31 ago. 2020.

FERNANDES, Duval. O Brasil e a migração internacional no século XXI: notas introdutórias. In: PRADO, Erlan José Peixoto do; COELHO, Renata (orgs.). **Migrações e trabalho**. Ministério Público do Trabalho: Brasília, 2015. p. 19-40.

FERNANDES, Duval; FARIA, Andressa Virgínia de. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.145-161, jan./abr. 2017.

FIGUEREDO, Luiz Orencio; ZANELATTO, João Henrique. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 39, n. 1. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v39i1.31426>. Acesso em: 17 mar. 2021.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje*. Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, set. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742015000300680&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742015000300680&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143246>.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>.

GLAT, R., PLETSCHE, M. D., FONTES, R. S. Educação Inclusiva & Educação Especial: proposta que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Eletrônica do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. s/n, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/678/0>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBICCI, Paulo Roberto (org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2011. 228 p.

HOÇA, Liliamar. **A escola organizada em ciclos: tempo/espço e aprendizagem**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, *Strictu Sensu*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2007.

BANCO INTERATIVO DO OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM SÃO PAULO. Online, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincro-sismigra/>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2018. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2018**. (Atualizado em 14/02/2019). Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 18 mar. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Online, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 19 mar. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador distorção idade-série**. Brasília, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo//asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206). Acesso em: 31 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **População no último censo.** *Online*, 2010. Mapa populacional. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acesso em: 17 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Geociências – Malhas Municipais.** [Brasília], 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.html>. Acesso em 4 mar. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA – IPPUC. **Dados Geográficos.** [Curitiba], 2021. Disponível em: <https://ippuc.org.br/geodownloads/geo.htm>. Acesso em 4 mar. 2021.

INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE DIREITOS HUMANOS DO MERCOSUL (IPPDH). **Migrantes Regionais na cidade de São Paulo:** direitos sociais e políticas públicas. Buenos Aires: IPPDH/OIM, 2017. Disponível em: <http://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2017/01/San-Pablo-web-final-PT-BR.pdf>. Acesso em: jan de 2021.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de covid-19. Jul. 2020. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10121/1/NT\\_70\\_Diset\\_A%20Infraestrutura%20Sanit%c3%a1ria%20e%20Tecnol%c3%b3gica%20das%20Escolas.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10121/1/NT_70_Diset_A%20Infraestrutura%20Sanit%c3%a1ria%20e%20Tecnol%c3%b3gica%20das%20Escolas.pdf). Acesso em 06 fev. 2021.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

JACOMINI, Maria Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

JUBILUT, Liliana Lyra; FERNANDES, Ananda Pórpura. A atual proteção aos deslocados forçados da Venezuela pelos países da América Latina. In: BAENINGER, Rosana; SILVA, João Carlos Jarochinski. (coord.). ZUBEN, Catarina Von. (org.) *et al.* **Migrações Venezuelanas.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos da População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 164-177.

KADLETZ, Bruna. O ‘discurso de poluição’ e a narrativa sobre refugiados e imigrantes no Brasil. **Migra Mundo.** *Online*, 30 abr. 2019. Não paginado. Disponível em: <https://migramundo.com/o-discurso-de-poluicao-e-a-narrativa-sobre-refugiados-e-imigrantes-no-brasil/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

KYMLICKA, Will, NORMAN, Wayne. O retorno do cidadão: uma revisão da produção recente na teoria da cidadania. **Cuadernos del CLAEH.** Montevideo, n. 75, p. 81-112, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015. 123 p.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). Plataforma de dados educacionais. Taxa de atendimento – Consulta de indicadores. PARANÁ, 2015. Disponível em <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/indicadores/atendimento>>. Acesso em 05/02/2021.

LIMA, Márcia. “Raça” e pobreza em contextos urbanos. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 24, nº 2, p. 233-254, 2011.

LUPA – Laboratório de Urbanismo e Paisagismo da UTFPR. **Número de matrícula de estudantes migrantes internacionais por país de origem em Curitiba, 2018**. Curitiba: Laboratório de Urbanismo e Paisagismo da UTFPR, 2021. Mapa mundi.

LUPA – Laboratório de Urbanismo e Paisagismo da UTFPR. **Número de matrícula de estudantes migrantes internacionais por escola municipal em Curitiba**. Curitiba: Laboratório de Urbanismo e Paisagismo da UTFPR, 2020. Mapa de limites municipais.

LUPA – Laboratório de Urbanismo e Paisagismo da UTFPR. **Número de matrículas de estudantes migrantes internacionais por centro de educação infantil em Curitiba**. Curitiba: Laboratório de Urbanismo e Paisagismo da UTFPR, 2021.

MAGALHÃES, Giovanna Mode. **Fronteiras do direito humano à educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

MAGALHÃES, Giovanna Mode; SCHILLING Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 43-63, jan./abr. 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 221 p.

MARTINE, George. A globalização inacabada migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo em perspectiva**, v. 19, n. 3, p. 3-22, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a01.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, 1996, p. 94-125.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. 246 p.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 96 p.

NORÕES, Katia Cristina. **De criança a estrangeira, de estrangeira a criança**: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo. 2018. 217 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2018.

OLIVEIRA, Lis Régia Pontedeiro. Estudantes bolivianos em São Paulo: Desafios no processo de escolarização. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS*, 18, 2012. Águas de Lindóia: **Anais [...]**. São Paulo: ABEP, 2012. p. 63-73.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, vol. 15, e2013655, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR. DOI 10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860012/html/index.html>. Acesso em: 20 fev. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007. 232 p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à Educação. *In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO Theresa. (eds.). Gestão, Financiamento e Direito à Educação*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n. 28, p. 5–23, jan./fev./mar./abr. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção relativa ao Estatuto dos Apátridas**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: agosto de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao\\_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao\\_universal\\_de\\_direitos\\_humanos.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_universal_de_direitos_humanos.pdf). Acesso em 15 de ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro e 1990 **Online**, 1990. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir\\_crianca.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf). Acesso em: nov 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Qual a diferença entre ‘refugiados’ e ‘migrantes’?** 24 nov. 2017. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre Migração**. Genebra, p. 40-43, mar. 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **World migration report 2018**. Online, 2018. Disponível em:

[https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5\\_world\\_migration\\_report\\_2018\\_en.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5_world_migration_report_2018_en.pdf). Acesso em: 15 mai. 2019.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p.7–18, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644495>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Lei 4978, de 05 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. **Diário Oficial do Paraná**, Diário executivo estadual, Curitiba, PR, nº. 242, 26 dez. 1964. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=IniciarProcesso&codAto=12350&codItemAto=413461>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação Nº 09/01, de 1 de outubro de 2001. Processo Nº 744/01. Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Curitiba, 11 set. 2001. Câmara de legislação e normas. Interessado: Sistema estadual de ensino. Relatora: Naura Nanci Muniz Santos. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/d028154429fbb40203256ae9004d7094/\\$FILE/\\_j8himoqb2c1p631u6dsg30e9d68o30c8\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/d028154429fbb40203256ae9004d7094/$FILE/_j8himoqb2c1p631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf). Acesso em 15 nov. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 07, de 09 de dezembro de 2005. Processo nº 1230/05. Alteração da Deliberação nº 09/01-CEE/PR. Câmara de Legislação e Normas. Relatores: Paulo Maia de Oliveira, Arnaldo Vicente, Domenico Costella, Maria Helena Silveira Maciel, Oscar Alves, Romeu Gomes de Miranda, Luciano Pereira Mewes e Lygia Lumina Pupatto. Interessados: Sistema Estadual de Ensino do Paraná, Estado do Paraná. Curitiba, PR, 9 dez. 2005. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/189c43e3e0922d8183257116005cee95/\\$FILE/\\_18himoqb2c1p631u6dsg30dpd68o30d8\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/189c43e3e0922d8183257116005cee95/$FILE/_18himoqb2c1p631u6dsg30dpd68o30d8_.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Decreto Nº 5499, de 3 de agosto de 2012. Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação do Paraná - CEE/PR - SEED. Diário Oficial do Paraná, **Diário Executivo Estadual**, Curitiba, PR, edição digital n. 8769, ano XCIX, p. 5, 3 ago. 2012. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/reg\\_int\\_novo.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/reg_int_novo.pdf). Acesso em: 19 mar. 2021.

PARANÁ; CURITIBA. Secretaria de Estado da Educação – SEED; Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – SME. Resolução conjunta Nº 06, de 15 de julho de 2014. Cria um Grupo de Trabalho e designa os representantes das respectivas instituições, elencados no Anexo desta Resolução, para integrarem o Grupo de Trabalho de Curitiba. **Diário Oficial do Paraná**, Poder executivo estadual, Curitiba, PR, n. 9263, p. 20, 16 ago. 2014. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&dataInicialEntrada=06/08/2014&dataFinalEntrada=06/08/2014&numero=9263&search=6&diarioCodigo=3&submit=Localizar>. Acesso em: 18 mar. 2021.



PARANÁ. Casa Civil. Sistema Estadual de Legislação. Lei 18465, de 24 de abril de 2015. Criação do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná. **Diário Oficial do Paraná**, Poder executivo estadual, Curitiba, PR, n. 9439, 27 abr. 2015. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=139784&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 1 mar. 2021.

PARANÁ. Casa Civil. Decreto Nº 5232, de 4 de outubro de 2016. Institui o Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Paraná – CEIM. **Diário Oficial do Paraná**, Poder Executivo Estadual, Curitiba, PR, n. 9796, p. 7, 5 out. 2016. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=163023&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PATARRA, Neide Lopes. (coord). **Migrações Internacionais**: Herança XX, Agenda XXI. São Paulo, FNUAP, 1996. 270 p.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 7-24, mai./ago. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142006000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 mar. 2019.

PATARRA, Neide Lopes; BAENINGER, Rosana. Migrações Internacionais Recentes: o caso do Brasil. In: Pellegrino, Adela. (comp.) **Migración e Integración: nuevas formas de movilidad de la población**. Ediciones Trilce, 1995. p. 130-141.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos: desafios e perspectivas. In: ROCHA, João Carlos de Carvalho; HENRIQUES FILHO, Tarcísio Humberto Parreiras; CAZETTA, Ubiratan (coord.). **Direitos humanos**: desafios humanitários contemporâneos. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 154-211.

POGGI, G. **A Evolução do Estado Moderno**: uma introdução sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

RAMOS, Natália. Migração, tráfico de pessoas e trabalho doméstico. **Revista Políticas Públicas**. São Luís, v. 18, n. 2, p. 425-438, jul./dez. 2014.

REDIN, Giuliana; BARBOSA, Juliana Graffunder. Da Segurança Internacional à Segurança Humana: Implicações do instituto jurídico do Refúgio e o caso da política externa bilateral Brasil – Haiti na questão imigratória. **Boletim Meridiano** 47, Brasília, v. 15, n. 141, p. 10-17, jan./fev. 2014.

REIS, Elizabeth. **Estatística descritiva**. 3 ed. Lisboa: Edições Sílabo, 1996. 245 p.



REIS, Rossana Rocha. Soberania, Direitos Humanos e Migrações Internacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 149-163, jun. 2004.

REIS, Rossana Rocha. A política do Brasil para as migrações internacionais. **Contexto int.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 47-69, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cint/v33n1/v33n1a03.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 dez. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300012>.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742010000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742010000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>.

RUSEISHVILI, Svetlana; CHAVES, João. Deportabilidade: um novo paradigma na política migratória brasileira? **Plural**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 15-38, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/171526>. Acesso em: 20 fev. 2021. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2020.171526.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, mar. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742020000100256&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000100256&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053146943>.

SANTOS, Angélica Paixão dos; SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho. In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA – REA E ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPÓLOGOS DO NORTE E NORDESTE – ABANNE. 5, 14, 2015. Maceió: **Anais [...]**. Maceió: [s. n.], 2015, não paginado.

SANTOS, Jussara Maria Tavares Pugliese. O processo de municipalização no Estado do Paraná. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 257-279, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. 512 p.

SANTOS, Maurício Pastor dos; GISI, Maria Lourdes. A viabilização do regime de colaboração no Estado do Paraná como requisito para a articulação pedagógica do ensino fundamental. In: EDUCERE. 13, 2017, Curitiba. **Anais do [...]**. Curitiba: Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2017. p. 3430-3444.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Resolução SE Nº 10, de 2 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre matrícula de aluno estrangeiro na rede estadual de ensino fundamental e

médio. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 1995. Disponível em: [http://siaue.unet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10\\_1995.htm](http://siaue.unet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10_1995.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME Nº: 17/04 – CNPAE, de 27 de maio de 2004. Protocolo CME Nº 18/03 (protocolo SME Nº 1600-11123/2003-2). Alunos estrangeiros de ensino fundamental sem Registro Nacional de Estrangeiro (RNE). **Diário Oficial do Município**, São Paulo, SP, ano 49, n. 113, p. 16, 17 jun. 2004. Disponível em: [https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f2004%2fdiario%2520oficial%2520do%2520municipio%2fjunho%2f17%2fpag\\_0016\\_BHLAQK2OKG0PG e3EB4C63G8BIBQ.pdf&pagina=16&data=17/06/2004&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20do%20Munic%C3%ADpio](https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f2004%2fdiario%2520oficial%2520do%2520municipio%2fjunho%2f17%2fpag_0016_BHLAQK2OKG0PG e3EB4C63G8BIBQ.pdf&pagina=16&data=17/06/2004&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20do%20Munic%C3%ADpio). Acesso em: 18 mar. 2021.

SASSEN, Saskia. *The global city: New York, London, Tokyo*. Princeton: Princeton University Press, 1991. 412 p.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração. Ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998. 304 p.

SCHÄFER, M. B.; LIMA, E. S. A classificação e a avaliação de documentos: análise de sua aplicação em um sistema de gestão de documentos arquivísticos digitais. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 17, n. 3, p. 137-154, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/37098>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, César Augusto. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**. v. 8, n. 4, p. 960-966, out./dez. 2020. Disponível em: <http://seer.ufm.edu.br/revistaelectronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Acesso em: 31 dez. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. (Tese de doutorado) Campinas: UNICAMP, 2011.

SILVA, Ana Paula. *¡No hablamos español!:* crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 2014. 179 p. Dissertação (Mestrado em Ciências, Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

SILVA, Maria Aparecida da. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004**. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. 2006.

SIMÕES, Armando A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação**: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/562357#:~:text=Acesso em: 15 abr. 2019.](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/562357#:~:text=Acesso em: 15 abr. 2019.)

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 30 abr. de 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, enero-junio 2016.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Desafios para inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças. **Textos e Debates**, Boa Vista, v. 2, n. 30, p. 55-68, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18227/2217-1448ted.v2i30.3548>.

SOUZA, Marcos Vinícius Lima de. **Os desafios da integração do imigrante na grande Curitiba: a realidade da imigração haitiana**. 2019. 123 p. Dissertação (mestrado em geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil. 2016.

TOMASEVSKI, Katarina. *Indicadores del derecho a la educación*. **Revista IIDH**. San José, vol. 40, p. 341-388, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r08064-11.pdf>. Acesso em 05 mar. 2020.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (org.). (Eds.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

UEBEL, R. R. G. Aspectos gerais da dinâmica migratória no Brasil no Século XXI. In: SEMINÁRIO MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, REFÚGIO E POLÍTICAS, 1., 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: MAL/Unicamp, 2016.

VENTURA, Deyse de Freitas Lima; YUJRA, Verônica Quispe. **Saúde de migrantes e refugiados**. Rio de Janeiro: Editora FioCruz, 2019. 116 p.

VILLEN, Patrícia. “Fronteiras porosas” e a explosão da mobilidade indocumentada. **Argumentum**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 29-39, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/14711>. Acesso em: 15 nov. 2020. DOI: 10.18315/argumentum.v8i3.14711.

VILLEN, Patrícia. A face qualificada-especializada do trabalho imigrante no Brasil: temporalidade e flexibilidade. **Cadernos CRH**. Salvador, v. 30, n. 79, p. 33-50, jan./abr. 2017b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v30n79/0103-4979-ccrh-30-79-0033.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. 236 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2012.

WENDEN, Catherine Wihtol de. As novas migrações: por que mais pessoas do que nunca estão em circulação e para onde elas estão indo? **Revista Internacional dos Direitos Humanos**, v.13 n. 23, p. 17-28. 2016 Disponível em: <https://www.sur.conectas.org/wp-content/uploads/2016/09/1-sur-23-portugues-catherine-wihtol-de-wenden.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE MIGRANTES INTERNACIONAIS

Quadro 8 - Levantamento de produções acadêmicas sobre migrantes internacionais

BANCO(S)	TÍTULO	AUTORIA/ANO	ÁREA
Scielo Redalyc	Migração e educação: perspectivas socioculturais	Lesley Bartlett , Diana Rodríguez e Gabrielle Oliveira – 2015	Educação
Scielo	Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação	Giovana Modé Magalhães; Flávia Schilling - 2012	Sociologia Sociologia
Redalyc	Migrações Internacionais e direitos humanos e o aporte do reconhecimento	Mary Garcia Castro - 2008	Direito
Redalyc	A violação dos Direitos Humanos diante dos fluxos migratórios e das políticas de segurança nacional: uma análise sobre Américas e Brasil	Isabelle Dias Caneiro Santos – 2013	Direito
Capes	Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais	Neide Lopes Patarra – 2006	Sociologia
Capes	Migrações Internacionais no século 21: desafios para uma agenda de pesquisa	Rosana Baeninger	Demografia
Scielo	O Brasil na rota das migrações internacionais recentes	Rosana Baeninger - 2003	Demografia

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

## APÊNDICE B LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE IMIGRANTES E REFUGIADOS NO SÉCULO XXI

Quadro 9 - Levantamento de produções acadêmicas sobre imigrantes e refugiados no século XXI  
(Continua)

BANCO(S)	TÍTULO	AUTORIA/ANO	ÁREA
Capes	Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no Rio Grande do Sul	Danielle Busko, 2017.	Políticas Educacionais
Capes	Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro	Leandro Rodrigues Alves Diniz, Amélia de Oliveira Neves, 2018.	Letras
Scielo	A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos	Antônio Tadeu Ribeiro de Oliveira, 2017.	Direito
Capes	Trajetória de migrações no Brasil	Luiz Orenco Figueredo e João Henrique Zanelatto, 2017.	Historiografia
Capes	O regime internacional dos refugiados e os instrumentos de proteção jurídica em nível internacional e latino-americano	Thalita Melo Silva, Andrea Maria Calazans Pacheco Pacífico, 2018.	Ciência Política
Capes	A proteção integral à criança refugiada	Leila Rocha Sponton, 2018.	Direito (dissertação)
Capes	Fluxos Migratórios, Território, Institucionalidades – Contornos de um Debate na Cidade de São Paulo	Kelly Ferracini, 2017	Demografia
Capes	O processo de integração dos refugiados através da educação: um estudo de caso na cidade de Fortaleza.	Érica Costa; Arnelle Peixoto, 2018.	Educação e Direito
Capes	Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos	Grajzer, Deborah Esther, 2018.	Direito (Dissertação)
Scielo Redalyc	O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos	Duval Fernandes; Andressa Virgínia de Faria, 2017.	Demografia

Quadro 9 - Levantamento de produções acadêmicas sobre imigrantes e refugiados no século XXI  
(Conclusão)

BANCO(S)	TÍTULO	AUTORIA/ANO	ÁREA
Capes	Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação	Giovana Modé Magalhães, 2012	Sociologia (Dissertação)
Capes	De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo	Kátia Cristina Norões, 2018.	Ciências sociais e Educação (Tese)
Capes	A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon	Lucas Rech da Silva - 2018	Educação (Dissertação)
Scielo	Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes	Kelly Russo, Leila Mendes, Corina Borri-Anadon 2020	Educação

Fonte: Elaborado pela autora, 2019



## ANEXOS

### ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS OPERADORES DA POLÍTICA (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

1. Há orientações nacionais, estaduais ou municipais para o acolhimento de imigrantes e refugiados nos sistemas educativos? Quais são elas? Há especificidades em relação ao país de origem da população atendida?
2. Desde quando o município tem recebido estudantes de outros países? Quais são os procedimentos para a matrícula nas escolas públicas? Houve mudança nesses procedimentos? Como os estudantes são distribuídos nas escolas? Que tipo de documentação ou ação são necessárias para efetivar a matrícula?
3. Há ações específicas destinadas a estudantes imigrantes e refugiados? Quais são elas? Por que foram implementadas?
4. Como a administração pública recebeu as populações que chegaram ao município? Há ações em outras áreas além da educacional? Quais?
5. Quais são os principais desafios para o atendimento dessas populações?
6. Há crianças, adolescentes e jovens que chegam sozinhos, sem as suas famílias? Como se dá o acolhimento nesses casos?
7. Há demandas que não foram previstas inicialmente e se mostram necessárias nesse momento? Quais?
8. Que impactos o recebimento dessas populações tem trazido para as escolas e a ação da secretaria?
9. Quais são os principais interlocutores da secretaria nesse processo de acolhimento dessas populações?
10. Há levantamento do número de crianças estrangeiras que estão matriculadas na RME? Quais são as nacionalidades com maior número? Há concentração desses estudantes em determinadas escolas?
11. Há ações em relação ao acompanhamento do aproveitamento / aprendizagem dos estudantes? Quais? O que elas indicam?
12. Quais são as maiores dificuldades encontradas pela equipe?
13. Há políticas intersetoriais para o atendimento de alunos imigrantes/refugiados? Quais órgãos participam?
14. Há articulação dos órgãos públicos com ONGs, igrejas etc. no desenho e ou realização das ações? Quais?

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS OPERADORES DA POLÍTICA  
(ESCOLAS – DIRETORAS, PEDAGOGAS, PROFESSORAS)

1. Há orientações nacionais, estaduais ou municipais para o acolhimento de imigrantes e refugiados? Quais são elas? Há especificidades em relação ao país de origem da população atendida?
2. Desde quando a escola tem recebido estudantes imigrantes ou refugiados?
3. Como é feito o processo de matrícula dos estudantes? Como eles são enturmados? Há algum procedimento específico?
4. Há ações específicas destinadas a esses estudantes? Quais? Por que elas foram implementadas?
5. Como tem sido o processo de integração com os demais estudantes, com professoras e funcionárias da escola?
6. Como tem sido a relação entre a escola e as famílias ou responsáveis?
7. Como tem sido o aproveitamento / aprendizagem dos estudantes?
8. Quais são os principais desafios para o atendimento desses estudantes?
9. Há demandas que não foram previstas inicialmente e se mostram necessárias nesse momento? Quais?
10. Que impactos o recebimento desses estudantes tem trazido para as escolas? Como a escola tem reagido em relação a esses impactos?
11. Quais são os principais interlocutores da escola nesse processo de acolhimento dessas populações?
12. Há ações de outros órgãos que envolvem ou estão articuladas com escola? Quais? Com quais objetivos

## ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CONSELHEIRO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- 1) Como se deu a sua trajetória profissional/acadêmica até o cargo atual de Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação?
- 2) Sobre a regulamentação da inclusão da matrícula de crianças e adolescentes migrantes: havia a existência de uma orientação nacional antes ou as orientações já estavam presentes na Constituição, LDB? Qual a relevância de um parecer do Conselho Nacional sobre esse tema?
- 3) Quais foram as principais motivações que o levaram a assumir a relatoria do parecer?
- 4) Como foi o processo de tramitação do parecer? Como essa discussão surgiu? Tiveram divergências dentro da comissão ou no conselho pleno? Teve algum tema que acabou não entrando na versão final do parecer ou houve consenso desde o início?
- 5) Quais foram os principais interlocutores no processo de tramitação e como eles se posicionaram? Quais foram as demandas, tensões, problematizações entre os discursos?
- 6) Quais são as expectativas do Conselho Nacional em relação à realização das recomendações presentes no parecer pelos diferentes sistemas de ensino?
- 7) Você acha que o parecer aprovado pelo CNE tem elementos que ainda precisariam ser aprofundados? E quais seriam?
- 8) Como você avalia as ações do poder público na inclusão desses estudantes nos sistemas de ensino? Quais são os principais desafios para inclusão desses estudantes nos sistemas de ensino?
- 9) Como você avalia a atuação das associações não governamentais e de voluntários no acolhimento da população migrante, principalmente nas escolas?

## ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DEFENSOR PÚBLICO DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO

- 1) Como se deu a sua trajetória profissional/acadêmica até o cargo atual de Defensor Público da União?
- 2) Como surgiu a ideia do Grupo de Trabalho Nacional “Migrações, Apatridia e Refúgio”?
- 3) Como a Defensoria Pública da União tem percebido os processos de imigração para o Brasil? Houve aumento da demanda nos últimos anos?
- 4) Quais foram as principais motivações que levaram a Defensoria a encaminhar a *petição de recomendação* para o Conselho Nacional de Educação?
- 5)
- 6) Quais foram os principais interlocutores no processo de tramitação da petição e do parecer? A Defensoria participou ativamente das discussões? Quais foram as demandas, tensões, problematizações entre os discursos?
- 7) Você considera que as orientações gerais já estavam presentes na Constituição e na LDB? Quais são as especificidades presentes no texto do Parecer e da Deliberação?
- 8) Quais foram os principais debates presentes na comissão ou no conselho pleno sobre essa questão? Teve algum tema que acabou não entrando na versão final do parecer ou houve consenso desde o início?
- 9) Sobre a regulamentação da inclusão de crianças e adolescentes migrantes nos sistemas de ensino, como você percebe a relevância do Parecer e da Deliberação do Conselho Nacional sobre esse tema?
- 10) Quais são as expectativas da Defensoria Pública da União em relação à realização das recomendações presentes no parecer pelos diferentes sistemas de ensino?
- 11) Em sua opinião, o parecer aprovado pelo CNE tem elementos que ainda demandam mais debates ou novas regulamentações? E quais seriam?
- 12) Como você avalia as ações do poder público na inclusão desses estudantes nos sistemas de ensino?
- 13) Quais são os principais desafios para a inclusão desses estudantes nos sistemas de ensino? Que desafios os sistemas estaduais e municipais de ensino terão que enfrentar para atender os dispositivos do Parecer e Deliberação do CNE?
- 14) Como você avalia a atuação das associações não governamentais e de voluntários no acolhimento da população migrante, principalmente nas escolas?

ANEXO E – QUESTÕES ELENCADAS PELO PESQUISADOR JEFFERSON  
MAINARDES (2006, P. 66) COMO FORMA DE FACILITAR A COMPREENSÃO DOS  
CONTEXTOS DOS “CICLOS DAS POLÍTICAS” NA PESQUISA EM POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS:

**Contexto de influência**

- 1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
- 2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
- 3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
- 4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
- 5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)
- 6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
- 7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
- 8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
- 9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política.

**Contexto da produção de texto**

- 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
- 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
- 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
- 5 - Quais são os discursos predominantes e as idéias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?
- 9 - Há inconsistências, contradições e ambigüidades no texto?
- 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
- 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis?

**Contexto da prática**

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?